PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JORGE FERNANDO HERMIDA

ORGANIZADOR

Dermeval Saviani – Jorge Fernando Hermida – José Claudinei Lombardi – Gaudêncio Frigotto – Jailton de Souza Lira – Geraldo Balduino Horn – Soraya Franzoni Conde – Ana Carolina Galvão – Lilia Colares – Juliana Pasqualini – Adriana Marrero – Alicia Cabezudo – Mirtes Santos – Pauliane Moraes – Elenise Arruda – Elisane Fank – Anselmo Alencar Colares – Tiago Lavoura

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Jorge Fernando Hermida
organizador

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Dedico este livro a MARIA ELENA AVEIRO DEL CAMPO (1935-2021), minha amada MÃE, a quem sempre chamei carinhosamente de "mamita" e foi companheira de todas as horas. Com ela aprendi valores preciosos e imprescindíveis para a minha formação enquanto ser humano, como a honestidade, a simplicidade, a humildade, a vocação para o estudo e para o trabalho, mas sem jamais esquecer nossa condição classista e proletária. Ela agora descansa em paz, mas permanece viva em meu coração.

Instruí-vos porque teremos necessidade
de toda a vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade
de todo o vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade
de toda vossa força.

Antonio Gramsci

Sumário

A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS DE DESCONSTRUÇÃO SOCIAL

[APRESENTAÇÃO]

É com grande alegria que apresento aos leitores o livro "**A Pedagogia Histórico-crítica e a defesa da educação pública**", publicado pela Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), construído sob duas perspectivas: acadêmica e militante. O livro no seu conjunto versa sobre um tema que não é desconhecido aos brasileiros e principalmente aos histórico-críticos: **a defesa da educação pública**.

Do ponto de vista acadêmico, a intenção é socializar as contribuições de professores e referentes intelectuais nacionais e internacionais, preocupados com **a defesa da democracia** em termos gerais, e mais especificamente com **a defesa da educação pública**, nestes tempos de profundos retrocessos sociais. Tendo como palco a conjuntura atual, os textos escolhidos para compor nosso livro problematizam sobre diversos temas educacionais que têm sido alvo de ataques dos governos de extrema direita, implementados após o Golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Para nós é importante lembrar que, com o Golpe de 2016, os partidos conservadores e de direita, em conluio com um Poder Judiciário corrupto e com setores da sociedade civil reacionários e saudosistas da ditadura militar, apoiados descaradamente pela mídia burguesa, conseguem destituir a Presidenta da República Dilma Vana Rousseff, eleita democraticamente nas eleições presidenciais de 2014 com mais de 54 milhões de votos. Uma vez concretizado o Golpe, o inescrupuloso Michel Temer, juntamente com os partidos políticos que promoveram, sorrateira e inescrupulosamente, a ruptura institucional, iniciam um processo de reformas a fim de adequar a realidade política, econômica

e social aos imperativos determinados pela classe empresarial (indústria, agronegócio, finanças), pela burguesia nacional e pelo grande capital internacional, culminando em um autêntico processo de **reversão neocolonial**, com o objetivo principal de reduzir a atuação do Estado a sua mínima expressão, isto é, colocar o Estado à serviço do capital e da classe empresarial.

Com o **Golpe de 2016**, iniciou-se um processo de desconstrução de históricas conquistas sociais, muitas delas garantidas na Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como a *Constituição Cidadã*. Fazem parte desse processo de reversão neocolonial: as reformas trabalhista e da previdência; os cortes e vetos do governo para a educação nacional; a Emenda Constitucional 95, de 15/12/2016 que institui um novo regime fiscal com a finalidade de diminuir os gastos públicos pelos próximos 20 anos; a "venda" dos royalties da exploração do Pré-Sal da Petrobrás para a iniciativa privada (parte desses recursos deveriam ser destinados para a educação e saúde públicas); o desmonte das universidades públicas federais e, ainda, os vetos realizados nos anos de 2017 e 2018 nos artigos da Lei Orçamentária Anual (LOA), que inviabilizaram o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação de 2014.

Para piorar as coisas, com o fim do mandato de Michel Temer em dezembro de 2018, as eleições presidenciais desse mesmo ano conduziram Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República. Desta feita, o governo eleito desencadeia uma **autêntica cruzada ultraliberal** para aprofundar o processo de **desconstrução do Estado brasileiro** em todas as ordens. Fazem parte dessa triste realidade o desmatamento da Amazônia, as queimadas das florestas virgens com fins de exploração agropecuária, desastres naturais (Brumadinho) ocorridos por falta de fiscalização e/ou controle social, a liberação da venda e porte de armas, o contingenciamento dos recursos financeiros das universidades públicas, os cortes de verbas para as pesquisas da CAPES e do CNPq (que foi reduzido de R$ 4,25 bi para R$ 2,84 bilhões),

o programa FUTURE-SE para as universidades públicas federais e as tentativas de institucionalizar o *homeschooling*, dentre outros tantos retrocessos educacionais.

E ainda, como se não bastasse, proliferou-se uma onda de ataques aos servidores públicos, aos professores das universidades públicas federais (chamados de "zebras gordas" pelo grotesco e incompetente ex-ministro da Educação Abraham Weintraub), e às instituições federais garantidoras do pleno exercício da democracia liberal no Brasil (o Supremo Tribunal Federal e o Congresso Nacional). Em síntese: se no governo Michel Temer as coisas já eram difíceis, com o governo de Bolsonaro ficaram bem piores. No dizer de Saviani (2018, p. 782),

> (...) estamos vivendo um verdadeiro **suicídio democrático**, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário que, pelo golpe, se apossaram do Executivo.

Neste contexto aparentemente desolador, os professores nacionais e estrangeiros que fazem parte deste coletivo de autores abraçaram o desafio de realizar pormenorizadas análises de diversos temas educacionais, no sentido de contribuir crítica e construtivamente sobre o assunto. Ressalte-se ainda, que este coletivo pretende não apenas compreender a realidade, mas também organizar, em todas as frentes possíveis, a defesa da educação pública, estatal, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Nesta autêntica batalha de ideias é bom rememorar as palavras do grande educador italiano Antonio Gramsci (2004, p. 94), quando ele nos lembra que:

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo

> de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?

Neste sentido, os autores desta coletânea de textos compõem o coletivo de professores que defendem a educação pública, estatal, gratuita e socialmente referenciada, por considerá-la essencial para que os filhos da classe trabalhadora possam aceder aos conhecimentos e saberes historicamente produzidos pela humanidade, na sua vida em sociedade. Os professores deste coletivo também se identificam com os preceitos e princípios da Pedagogia Histórico-crítica por várias razões: por ela ser emancipadora, libertadora e radicalmente democrática; porque ela propõe o desafio histórico da socialização do conhecimento e da defesa do direito à educação para todos os filhos da classe trabalhadora; e ainda, por ela propor a apropriação do saber "burguês", que caracteriza a perspectiva cultural acadêmico-burguesa, para dotar esse saber (burguês) de novos significados, de modo que possa ser colocado a favor dos interesses da classe que vive do trabalho e da emancipação social.

Nesta perspectiva, a instituição escolar ocupa um papel relevante no processo de transformação da sociedade na perspectiva da superação das desigualdades que caracterizam as sociedades classistas, como é o caso da sociedade brasileira. Sobre este assunto, Saviani afirmou o seguinte (2013, p. 48),

> (...) a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa

> sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários.

Na perspectiva cultural histórico-proletária, o conhecimento é patrimônio da humanidade, que precisa ser socializado e colocado a favor da emancipação humana, numa perspectiva histórico-ontológica bem diferente daquela que predomina nos dias de hoje nas instituições educacionais brasileiras. Só desta maneira poderemos superar as mazelas sociais e históricas que caracterizam as sociedades classistas. Isto porque:

> (...) no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 21).

Mais uma forma sutilmente escamoteada do que histórica e recorrentemente acomete o pobre homem comum, sem referência oligárquica, que carrega e suporta a densa e opressora agenda da remodelada, ressignificada e repaginada mais não menos cruel secular, que em nosso país, ganhou um medonho subliminar semi-institucional, que bem encravado nas esferas de poder jamais deixará sua alcunha, vulgo ou apelido, a Mais Valia.

***

Fazem parte desta coletânea doze textos originais, sendo dez artigos e/ou ensaios e dois discursos. Os textos foram elaborados por quinze autores de quatro regiões do Brasil (Nordeste, Norte, Sul e Sudeste) e, além do nosso país, de dois países latino-americanos (Uruguai e Argentina).

No primeiro artigo, intitulado **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, o professor Dermeval Saviani (UNICAMP) faz uma arrazoada análise do atual momento conjuntural, utilizando os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica (da qual é o criador) e do materialismo histórico e dialético, para tratar da defesa da educação pública no atual momento conjuntural. Para o autor, a situação política indica que, nas condições atuais, o governo de Jair Bolsonaro escancarou a ausência de projeto nacional, por conta de sua gestão presidencial, manifestamente entreguista e antinacional. A ausência de projeto nacional também vem repercutindo negativamente sobre a educação, tendo em vista a desastrada administração do seu Ministério da Educação. Diante disso, cabe aos educadores tomar ciência da necessidade histórica de ter que entrar numa nova fase de luta, para defender "...uma educação pública gratuita e de qualidade acessível a toda a população brasileira".

O texto seguinte tem como título **DESCONSTRUINDO A LÓGICA DA ESCOLA SEM PARTIDO: GLOSAS CRÍTICAS**. Nele, os autores Jorge Fernando Hermida (UFPB) e Jailton de Souza Lira (UFAL) tratam do fardo histórico que se tornou o movimento Escola sem Partido. No ensaio, os autores desconstroem criticamente a lógica das propostas do movimento, elucidando seus fundamentos. Para atingir este fim, foram explicitadas dez glosas críticas, que, ao ser elaboradas a partir de conhecimentos e pesquisas advindos da ciência, visam contribuir para o debate sobre o tema. Ancorados nos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do materialismo histórico e dialético, os autores concluem que a opção retórica do movimento Escola sem Partido buscam construir

uma nova ontologia e formas de pensar o real a partir do paradigma da pós-modernidade e seu pretenso critério de verdade – a pós-verdade. Trata-se de uma proposição pouco objetiva e de um alto teor subjetivista, que descaracteriza as finalidades do ato de educar a um simples ensino instrumental. Ancorado numa pretensa neutralidade, esse ensino instrumental busca colocar todas as ações educativas a serviço daqueles que detêm o *status quo* na sociedade capitalista – a burguesia cosmopolita, a burguesia nacional (financeira, agrária e industrial) e o grande capital internacional.

O texto **AS LICENCIATURAS, FORMAÇÃO E AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE NUMA CONJUNTURA DE DESMANCHE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, de autoriado educador e militante social Gaudêncio Frigotto (UERJ), é uma ampliação da conferência preparada pelo autor para o seminário "A Pedagogia Histórico-crítica e a defesa da escola pública", realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho" na UFPB, em novembro de 2019. Apoiando-se na obra de Florestan Fernandes, o professor Frigotto trata de um dos dilemas da educação brasileira, como são as licenciaturas, a formação e a autonomia do trabalho docente, numa conjuntura de desmanche da educação pública como um todo. Para o autor, a obra de Florestan Fernandes contém os elementos fundamentais para entender as particularidades do sistema capitalista mundial, essenciais para podermos organizar a luta em defesa da educação pública Brasil.

No ensaio intitulado **POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GOLPE E PANDEMIA: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**, o professor José Claudinei Lombardi (UNICAMP) nos apresenta uma análise do atual momento conjuntural. Tendo como pano de fundo a crise estrutural do modo de produção capitalista, o atual Diretor Executivo do HISTEDBR Nacional descreve o que vem acontecendo no Brasil: um golpe de Estado, orquestrado pelo empresariado, o legislativo, o poder judiciário e a mídia monopolista – tudo isso com

o endosso das Forças Armadas brasileiras. Na opinião do autor: “Com este golpe abandona-se as aparências e firma-se inexorável avanço do conservadorismo, com o rompimento do Estado Democrático de Direito, com a quebra da política de soberania e desenvolvimento nacional, com a implementação radical do receituário neoliberal – em síntese políticas máximas para o capital e mínimas para o social, sob a máxima que o mercado deve ser o mecanismo econômico por excelência”. A fim de contribuir para o processo de reconstrução das forças políticas de esquerda e progressistas, Lombardi encerra o seu texto trazendo sugestões essenciais para a organização e a formação das massas para a luta.

Em **DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA DA ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO**, os professores Juliana Campregher Pasqualini (UNESP) e Tiago Nicola Lavoura (UESC/BA) materializam, sob a forma textual, discussões desenvolvidas na disciplina “Teoria da atividade e ensino escolar: contribuições de Alexis Leontiev para a pedagogia histórico-crítica”, ministrada na UNESP em dezembro de 2019. A disciplina se centrou no estudo da teoria da atividade de Leontiev, explorando suas implicações educacionais e contribuições para a edificação da pedagogia histórico-crítica, em sentido amplo, e em sentido específico para o trabalho educativo de orientação histórico-crítica, visando aproximações entre as contribuições deste autor e os postulados teórico-metodológicos da Pedagogia histórico-crítica.

Tendo em vista a construção coletiva da Pedagogia Histórico-crítica, as autoras Ana Carolina Galvão (UFES) e Pauliane Gonçalves Moraes (Rede Estadual de Ensino do Estado de Espírito Santo) redigiram o artigo **EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP): A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**, que tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar, tendo os currículos de

Cascavel (PR) e Bauru (SP) como referenciais empíricos da pesquisa. As autoras defendem a manutenção e especificidade da Geografia Crítica no Ensino, além de fortalecer a luta e o enfrentamento da área de humanas, sem relativizar os conteúdos que foram historicamente construídos como ciência.

A coletânea continua com a apresentação de dois ensaios, escritos por renomadas pesquisadoras latino-americanas. No ensaio intitulado **¿HAY VIDA EN LA MÁQUINA? APUNTES SOBRE EDUCACIÓN Y EL CASO URUGUAYO**, a professora Adriana Marrero (UDELAR - URUGUAY) disserta sobre os problemas que caracterizam a educação pública na República Oriental do Uruguai. E no ensaio seguinte, **EDUCAR EN TIEMPOS DE CÓLERA: PEDAGOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS Y DESARME**, a professora e pesquisadora Alicia Cabezudo (UNESCO e Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA) discorre sobre a dificuldade de educar em tempos de cólera, para logo sinalizar alternativas que nos permitam construir uma proposta educativa, que tenha como principal finalidade a construção da paz, o respeito mútuo e a defesa dos direitos humanos. Ambos os textos apresentam a defesa da educação pública em contextos políticos e culturais diferentes. Os dois textos têm o nobre propósito de contribuir para uma educação crítica que sirva para desconstruir o avanço da extrema direita e dos seus efeitos perversos, em sociedades latino-americanas concretas (Argentina e Uruguai).

Em **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: TRÊS DÉCADAS DE AVANÇOS E RETROCESSOS**, os professores Geraldo Balduino Horn (UFPR) e Elisane Fank (UFPR) analisam as tendências, os avanços e retrocessos das políticas educacionais paranaenses das últimas três décadas: dos governos de Jaime Lerner (1994-2002), de Roberto Requião (do PMDB, 2003-2010), de Beto Richa (do PSDB, 2011-2018) e de Ratinho Junior (do PSC, a partir de 2019). Apesar dos avanços em torno do debate pedagógico e da produção de diretrizes e materiais didáticos ocorrido nas gestões, as

políticas curriculares para o ensino médio no Paraná não superaram a dualidade estrutural: a formação para o mercado de trabalho, de um lado, e a preparação para o vestibular, do outro. Essa dualização de funções expressa a própria dimensão contraditória da escola, a qual, ao passo que possibilita o acesso ao conhecimento, reproduz sua lógica formalista e excludente.

Em **"EU NEM TENHO MEDO DA POLÍCIA PORQUE JÁ TÔ GRANDINHA, TÔ ACOSTUMADA COM TIRO, NEM DOU BOLA, DURMO EM PAZ" (CONFINAMENTO E ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA DA FAMÍLIA TRABALHADORA NA COMUNIDADE CHICO MENDES)**, as professoras Soraya Conde (City University of New York/USA e UFSC) e Mirtes Santos (UFSC) se estabeleceram como objetivo apresentar reflexões sobre a vida e infância das crianças da comunidade Chico Mendes, tendo em vista as condições de vida das famílias e da localidade. Metodologicamente, foi realizada revisão bibliográfica para a compreensão das categorias infância, criança, família trabalhadora, classe social e cultura, com base no materialismo histórico dialético e na teoria histórico cultural.

O último artigo da nossa coletânea correu por conta dos professores Anselmo Alencar Colares, Elenise Pinto de Arruda e Maria Lilia Imbirina Sousa Colares – todos da UFOPA. Com o título **"A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SUPERAÇÃO DO PROJETO CIVILIZATÓRIO BURGUÊS"**, o artigo se propõe apresentar os fundamentos que a Pedagogia Histórico-Crítica têm para contribuir no processo de ressignificação para a transformação das práticas sociais, tendo sempre em foco o fortalecimento da luta de classes, na busca incessante por uma educação emancipadora. Para os autores, trata-se de um nobre desafio que deve ser pautado na agenda por todos aqueles que sonham (sonhamos), que desejam (desejamos) a transformação social e a superação das desigualdades sociais. Só assim poderemos desconstruir as propostas educativas e civilizatórias burguesas.

Nosso livro se encerra com os textos de dois discursos que fizeram parte de um mesmo evento: o **DISCURSO PANEGÍRICO DE CONCESSÃO DE TÍTULO HONORIS CAUSA PARA O PROFESSOR DERMEVAL SAVIANI**, pronunciado pelo propositor da outorga na UFPB (Jorge Fernando Hermida), e o **PRONUNCIAMENTO NA CERIMÔNIA DE OUTORGA DO TÍTULO DE "DOUTOR HONORIS CAUSA" PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA EM 07/11/2017**, proferido pelo professor Dermeval Saviani (UNICAMP). Ambos os discursos fizeram parte da cerimonia de outorga do Título de Doutor Honoris Causa ao professor Dermeval Saviani, em homenagem realizada no dia 7 de novembro de 2017. A outorga de tamanha honraria ao professor Saviani fundamentou-se nos relevantes serviços prestados em favor do desenvolvimento educacional brasileiro e pela sua explícita defesa em favor da educação pública. Percorrendo diversas universidades das diferentes regiões do Brasil, Saviani sempre socializou seus conhecimentos e pesquisas na forma de aulas, palestras e conferências. Neste quesito, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi uma das tantas instituições agraciadas com as visitas e atividades desenvolvidas pelo educador.

Desejo a todos uma boa leitura!

Montevidéu, República Oriental do Uruguai. 21/01/2021.

Jorge Fernando Hermida

Professor Titular da UFPB

Doutor em Educação (UNICAMP)

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas

"Pedagogia Histórico-crítica,

Políticas Públicas e Mundo do Trabalho"

Membro do HISTEDBR Nacional

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA[1]

Dermeval Saviani [UNICAMP]

Preliminarmente agradeço o gratificante convite que me foi gentilmente proposto pelo Prof. Jorge Fernando Hermida, coordenador do evento, para proferir a conferência de abertura do Seminário "A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública", promovido pelo "Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho" da UFPB.

Efetivamente trata-se de um tema muito oportuno, pois nunca a educação pública esteve tão em risco como na atual conjuntura uma vez que não apenas se encontra secundarizada, mas converteu-se em alvo de ataques constantes dos atuais governantes entre eles o próprio ministro da educação Abraham Weintraub que, como destacou Editorial do Jornal *Pensar a educação em pauta*, Ano 7 – Nº 262 / sexta-feira, 22 de novembro de 2019,

> vem dando sucessivas mostras de absoluto despreparo técnico e intelectual para o cargo, aliado a um desmedido e assumido desapreço pelas instituições públicas de ensino [...] às quais não se sente nem um pouco constrangido de atacar politicamente e asfixiar financeiramente.

De fato, as ameaças à educação pública no Brasil são de tal ordem que, no breve espaço de tempo de dois anos, fui chamado por

1 Conferência de Abertura do Seminário "A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública" promovido pelo "Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho" da UFPB. João Pessoa, 27 de novembro de 2019.

seis vezes a tratar dessa questão em eventos que adotaram como tema central a defesa da educação pública, acrescidas de uma sétima vez quando, no evento comemorativo dos 40 anos do CEDES, o Centro de Estudos Educação e Sociedade, me coube fazer a conferência de abertura sobre o papel do CEDES na política educacional ao longo de seus 40 anos de existência.

Em 1º de novembro de 2017 participei da Mesa de Encerramento do Congresso Internacional comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo tema central foi "Escola pública no Brasil: momentos difíceis, mas não impossíveis"; no dia 13 de julho de 2018, proferi a conferência de encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica, cujo tema central foi "*Pedagogia Histórico-Crítica*: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de 'Escola Sem Partido". Dois dias depois, no dia 15 de julho proferi a conferência de abertura da 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd que também teve como tema central a defesa da educação pública. No dia 21 de março de 2019 proferi a conferência de abertura das atividades do primeiro período letivo de 2019 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tratando do tema "Faculdade de Educação, Pedagogia e Pós-Graduação na luta pela educação pública". No dia 20 de agosto de 2019 fui incumbido de abrir três eventos simultâneos tratando igualmente da defesa da escola pública: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional "Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI" e I Seminário Internacional do HISTEDBR, realizados em Uberlândia, de 20 a 22 de agosto de 2019. Finalmente, no dia 4 do mês de novembro de 2019, ao tratar do papel do CEDES na política educacional ao longo de seus 40 anos de existência, destaquei a forte atuação do CEDES integrando os Fóruns Nacionais em Defesa da Escola Pública e sua participação na luta em defesa da educação pública contra os ataques do atual governo. De fato, são tempos obscuros esses que estamos vivendo marcados por incrível retrocesso político

com impacto negativo sobre a educação, em geral, e sobre a escola pública, em particular.

Ao proferir essa oitava conferência versando sobre a defesa da educação pública cabe considerar que agora pede-se que o foco da análise seja a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Registro, pois, que iniciei a conclusão da conferência de abertura do XI Seminário Nacional do HISTEDB, proferida em Uberlândia em 20 de agosto último, afirmando que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação não é o principal determinante das transformações sociais e, consequentemente, não pode atuar de forma inteiramente autônoma. Ao contrário, sendo uma modalidade da prática social global, a educação só pode impulsionar as transformações articulando-se aos movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual.

Vou, então, tratar do tema começando por uma síntese apertadíssima do papel social da educação segundo a PHC. Na sequência procederei a uma breve caracterização da ordem, ou melhor, da desordem atual. No terceiro momento indicarei o quadro da crise que se abateu sobre o nosso país para, no quarto momento, tratar da forma como a PHC encaminha a defesa da educação pública na circunstância histórica que estamos atravessando no Brasil.

Sobre o papel social da escola segundo a Pedagogia Histórico-Crítica

As origens da educação remontam às origens do próprio homem. No modo de produção comunal (comunismo primitivo), a educação coincidia com o próprio ato de viver desenvolvendo-se no seio da própria prática social não se caracterizando, pois, como uma prática diferenciada, vale dizer, institucionalizada.

A escola surgiu posteriormente, com a apropriação privada da terra e o advento da sociedade de classes. Nessas circunstâncias, os proprietários de terra podiam viver sem trabalhar, já que viviam do trabalho alheio (os escravos na Antiguidade e os servos na Idade Média). Dispunham, pois, de ócio, de tempo livre. Eis aí o sentido da palavra escola que, em grego (σχολή, ής) significa ócio, lazer, descanso, tempo livre e, por derivação, estudo, lugar de estudo.

Durante a Antiguidade e ao longo da Idade Média, a escola permaneceu como forma secundária, não generalizada de educação. A maioria, os não-proprietários, que viviam do trabalho, se educavam fora da escola, no próprio trabalho. Apenas os proprietários, que eram minoria na sociedade, se educavam na escola, cujo currículo se centrava na ginástica, esporte e exercícios militares (arte da guerra), no domínio da palavra (arte do mando) e no conhecimento de aspectos da natureza e da vida social (ciência).

A partir das transformações ocorridas no final da Idade Média, o eixo da produção se deslocou do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e, também, o eixo da educação se deslocou das formas assistemáticas (não-escolares) paraformas sistemáticas (escolares).

A escola, então, tendeu a se transformar na forma dominante e generalizada de educação. Aquilo que se aprendia na escola (letras, artes, ciência) ao se incorporar na sociedade sob as formas da cidade e da indústria, se tornou necessário para todos. A partir daí surgiu a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica.

Define-se, então, o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à "episteme" (επιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico; e não à "sofia" (σοφια), outra palavra grega que significa sabedoria decorrente da experiência vivida; e, muito menos, à doxa (δόξα), também palavra grega que significa opinião,

palpites, conhecimento de senso comum, cotidiano, um misto de verdade e erro.

Para atingir o objetivo de socializar os conhecimentos sistematizados, o trabalho pedagógico escolar precisa durar o tempo suficiente para garantir sua incorporação, atingindo o "habitus", a segunda natureza. Essa expressão "segunda natureza" é sugestiva porque se trata de algo que foi adquirido, mas assimilado de tal forma que se incorporou e passou a funcionar como se fosse natural. A alfabetização, por exemplo. Uma vez alfabetizados nós tendemos a considerar os atos da leitura e escrita como se fossem naturais. Nós os praticamos com tanta naturalidade que não conseguimos nos imaginar desprovidos dessa capacidade e tendemos a nem nos lembrarmos de quando éramos analfabetos. E também nem se quisermos não conseguiremos mais retornar à condição de analfabetos. Ou seja, é algo que se incorporou, passou a fazer parte de nosso corpo e dele não pode mais sair. Não se trata, no entanto, de um processo espontâneo, inteiramente livre. Trata-se de algo que exige direção, que implica a orientação do adulto (professor) em relação à criança (aluno). Adquirir um *habitus* significa criar uma disposição irreversível. E para isso é necessário repetir muitas vezes determinado ato até que ele se fixe. Uma vez adquirido o *habitus,* isto é, tendo atingido a "segunda natureza", a interrupção da atividade, mesmo por longo tempo, não acarreta a reversão. Portanto, a aprendizagem implica na criação de certos automatismos que não eliminam a liberdade e a criatividade mas são, ao contrário, condições para o pleno exercício da liberdade e da criatividade.

Assim, se faz necessário superar o contraponto corrente entre educação tradicional e educação nova. A Escola Tradicional centrada nos conhecimentos, no professor, no exercício da inteligência, da memória e da vontade e a Escola Nova centrada nos processos, no aluno, na atividade supostamente livre e criativa.

Em suma, a organização e a realização do trabalho pedagógico da escola deve pautar-se pelo currículo entendido como o conjunto das atividades nucleares que cabe à escola realizar ficando, as atividades extracurriculares, como complementares que devem enriquecer o currículo, isto é, o papel fundamental da escola não devendo, em hipótese alguma serem levadas em conta caso entrem em conflito ou dificultem a realização daquilo que é principal. E as atividades que cabe à escola realizar dizem respeito às condições de funcionamento da sociedade em que a escola atua. Com efeito, o papel social da escola se liga à necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem. Consequentemente, para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação atual. Portanto, para educar nessa sociedade é necessário conhecer suas características próprias as quais determinam o modo como se desenvolve a prática educativa. Vejamos, pois, ainda que brevemente, como se configura a situação atual da forma de sociedade em que vivemos.

A desordem social atual

Tendo se estendido por toda a Terra o capitalismo não tem mais para onde se expandir e passa a obter uma sobrevida por meio da "produção destrutiva". Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas porque as relações sociais privadas, que até meados do século XX impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou

a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas gerando esses fenômenos a que estamos assistindo de desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos e outras formas destrutivas nomeadas pela imprensa como vandalismo assim como pelas ações do crime organizado tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas. Aliás, os dois setores que movimentam as maiores somas de capitais nos dias de hoje são o comércio de armamentos e o comércio de drogas.

Mas além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria prima o plástico cujos artefatos obsoletos inundam o planeta danificando o meio ambiente.

Com a desintegração do "socialismo real", todos os problemas do mundo de hoje são problemas *do* capitalismo. Agora não há mais os problemas do socialismo paralelamente aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo, hoje, são problemas *do* capitalismo. E precisam ser resolvidos, o que só pode ocorrer com a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria "socialismo". Fora disto a alternativa que resta é a barbárie (SAVIANI, 1991, p. 103-104). Portanto, o grande desafio posto pela crise global do capitalismo diz respeito à sua transformação radical construindo, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista.

É nesse contexto que se põe, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o problema da defesa da educação pública na situação brasileira que, entretanto, atravessa uma crise específica que precisamos considerar ainda que de forma sumária. Voltemos, pois, por um instante, nossos olhos para a atual crise brasileira.

A atual crise política no Brasil

Estamos vivendo hoje no Brasil um enorme retrocesso político que acabou sendo legitimado pelas urnas com a eleição de Bolsonaro num processo fraudulento em que empresas se serviram do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para espalhar notícias falsas contra a candidatura do PT em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro que define como "anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação...".

O atual governo revela-se disposto a cumprir à risca a agenda neoliberal submetendo o país aos interesses do mercado financeiro internacional, o que acarreta a desindustrialização e o retorno à chamada "vocação agrícola do Brasil" disponibilizando não só as áreas agricultáveis, mas também as de preservação com o sacrifício do meio ambiente e dos povos tradicionais para satisfazer os interesses dos grandes proprietários de terras nacionais e estrangeiros; tudo isso agora não apenas com o beneplácito governamental, mas com a iniciativa do próprio governo federal.

Os adeptos do "obscurantismo beligerante" tomaram de assalto o Estado e se empenham diuturnamente em destruir o país desmontando as políticas públicas, buscando criminalizar os movimentos sociais populares, levando à falência as grandes empresas nacionais, vendendo a preços vis as empresas estatais, em suma, desqualificando as forças progressistas e, especificamente, desfechando

ataques contra as universidades públicas, as instituições científicas e os trabalhadores da educação.

O candidato a presidente afirmava que iria compor os ministérios e demais cargos do governo federal priorizando a competência técnica e não as indicações políticas. Assumindo o governo está agindo de forma exatamente oposta. As indicações seguem critérios político-ideológicos e se restringem ao círculo dos cúmplices primando pela inexperiência e incompetência dos indicados. O resultado são os cortes nos orçamentos das universidades públicas e instituições científicas e demissão de dirigentes com larga experiência e reconhecimento internacional, o que vem acarretando, juntamente com uma política externa retrógrada e subserviente aos interesses dos Estados Unidos, a perda da soberania nacional.

Vê-se, pois, que embora os atuais governantes nos acusem de fazer proselitismo e doutrinação nas escolas e universidades, o contrário é o que ocorre. Ou seja: nós, do campo crítico-progressista, não precisamos doutrinar, pois temos a verdade do nosso lado, consoante o lema "a verdade é sempre revolucionária". Cabe-nos simplesmente mostrar a realidade pois, com isso, se evidencia o grau de exploração exercida sobre a classe trabalhadora. Já os representantes do campo conservador, não tendo argumentos objetivos, necessitam lançar mão da doutrinação para manter o povo subordinado aos seus interesses. É o que os atuais dirigentes do país vêm fazendo, de modo especial no âmbito federal. Em lugar de se ocupar em governar o país, se preocupam em desfechar ataques ideológicos àqueles que consideram seus inimigos. Mas ao mesmo tempo em que a educação vem sendo duramente atacada pelos novos agentes governamentais, ela se põe como uma trincheira na luta em defesa da civilização contra a barbárie. É essa a tarefa ingente e urgente que se impõe a nós professores: assegurar a todos os estudantes, sem exceção, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões

ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

É a esse estado de coisas que precisamos resistir com a população se organizando e se mobilizando para reconstruir nossa democracia destruída quando ainda buscava se consolidar. Será uma luta longa e difícil porque implica a mobilização contra as medidas antipopulares e antinacionais do governo eleito articulando, ao mesmo tempo, essa mobilização com um trabalho educativo contínuo que assegure a toda a população a apropriação dos conhecimentos objetivos produzidos historicamente. Vejamos, então, como poderemos enfrentar os grandes desafios da situação brasileira.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública na atual conjuntura brasileira

Nas condições atuais em que o governo escancarou a ausência de projeto nacional, sendo manifestamente entreguista e antinacional provocando grande impacto negativo sobre a educação, entramos numa nova fase da árdua luta por uma educação pública gratuita e de qualidade acessível a toda a população brasileira. A palavra de ordem é, pois, resistir e derrotar o golpe restabelecendo a institucionalidade democrática quebrada com a liquidação do Estado Democrático de Direito instituído pela Constituição de 1988.

Mas... como resistir? Como derrotar o golpe?

Realmente são perguntas de difícil resposta nessa conjuntura marcada por processos judiciais seletivos seguidos de condenações também seletivas, com o instituto da delação premiada desvirtuado para induzir a condenações que se destinam a afastar do jogo político personagens e partidos indesejáveis ou não confiáveis aos grupos que usurparam o poder os quais estão determinados a nele se manter. E, para isso, contam com a cumplicidade da grande mídia que mantém

a população alienada das verdadeiras razões do golpe, além de instilar em parcelas da sociedade sentimentos fascistas e o ódio contra o PT e as forças de esquerda de modo geral.

Nesse estado de alienação a população, no exercício de sua soberania, votou contra si mesma elegendo seus próprios algozes. Consumou-se, assim, o suicídio da democracia. Para ilustrar a forma como a população sufragou, nas eleições de 2018, governantes que vêm se comportando como seus verdadeiros algozes, tomo, aqui, uma pequena amostra das pesquisas desenvolvidas por Esther Solano, da UNIFESP, publicada em *Carta Capital*, n. 1089, de 28/08/2019, p. 37, denominada "As ideias de dona Maria". Ela conta que em sua pesquisa conversou "com muitas donas Marias que votaram em Bolsonaro", acrescentando que com fascista não há diálogo, pois diálogo "pressupõe o reconhecimento da humanidade alheia, da dignidade do interlocutor". Logo, é impossível dialogar com quem considera o outro como inimigo, contra o qual ele devota ódio. Quem tem ódio não dialoga, pois o que ele quer é exterminar o inimigo. Mas diz ela que com as donas Marias que votaram em Bolsonaro ela consegue conversar, consegue escutar, pois elas não votaram movidas por ódio. Na conversa ela é informada que, nas eleições anteriores, dona Maria votou em Lula, que ela considera que "foi um grande presidente, na verdade o melhor que o Brasil teve". Diz ainda que "sua vida era melhor na época dele" e que até "sentia orgulho quando ele falava". Mas acrescenta que "Lula é um grande corrupto, ele sabia de todos os esquemas do PT, ele traiu o povo trabalhador e caiu na corrupção". Eis aí como foi que as donas Marias assimilaram todas as mentiras que a mídia diariamente martelava contra Lula e o PT entre as quais a pesquisadora destaca o PowerPoint de Dallagnol...

Mas voltemos ao relato de Esther Solano: para Dona Maria, Jair Bolsonaro parecia alguém honesto, diferente de todos os políticos que ela conhecia; "parecia que com ele as coisas iam mudar". E a pesquisadora comenta que "esperança" é uma palavra que as donas

Marias entrevistadas repetem com frequência, acrescentando: "É uma palavra que me estarrece até as vísceras. Como chegamos a um momento histórico tão sinistro, no qual Bolsonaro significou esperança para dona Maria?". E ela prossegue registrando outra opinião de dona Maria para quem "Bolsonaro era um homem de Deus, de fé, de valores cristãos". Ora, constata Esther Solano: "O cotidiano de dona Maria circula em torno das redes de sociabilidade da Assembleia de Deus no bairro onde mora. São redes de confiança, de trabalho [...], de cuidado" [...]. E completa: "Na vida de dona Maria, o Estado é nada, a 'esquerda' é nada, a igreja é tudo, portanto, votar num homem de Deus fazia todo o sentido". Mas dona Maria agora concluiu que "não deveria ter votado nele". Para ela Bolsonaro se revelou que não é um homem de Deus: "diz barbaridades, parece um louco e não tem respeito por nada". E ela além do mais, está preocupada com a reforma da previdência porque acha que o dono do salão "vai obrigá-la a trabalhar todos os domingos". Ela diz que "não sabia que ele iria fazer isso, é contra o povo". Se tivesse sabido, não votaria nele. A pesquisadora então pergunta se dona Maria numa próxima eleição votaria no PT ou em outro partido mais identificado com os trabalhadores. Mas ela reitera: "Não, no PT não dá mais". Esther Solano insiste: "então, dona Maria, em quem a senhora pensa que poderia votar nas próximas eleições? Eis a cândida resposta da nossa dona Maria: "Ah, se o Luciano Huck for candidato, eu voto nele, tem cara de bom moço, sempre assisto o programa dele. Parece que se preocupa com a gente e o melhor de tudo é que ele não é político. Votava nele, sim". E o texto se encerra com essa frase de Esther Solano: "Dona Maria falou, e bem alto, para quem quiser escutar".

Eis aí a situação em que se encontra grande parte da população brasileira iludida por falsas promessas e não apenas por desinformação, mas por informações enganosas, votando contra si mesma ao eleger seus próprios algozes numa verdadeira democracia suicida. É preciso, pois, uma forte mobilização conduzida pelos

movimentos sociais populares e pelos sindicatos dos trabalhadores para reverter essa situação.

Nessas condições trago à reflexão o texto de Marx, "salário, preço e lucro", resultado de conferência pronunciada na Associação Internacional dos Trabalhadores provocada por uma manifestação do operário John Weston afirmando a tese de que a elevação dos salários não pode melhorar a situação dos operários, uma vez que os empresários neutralizam a elevação pelo aumento dos preços das mercadorias devendo, pois, ser considerada prejudicial à atividade dos sindicatos. Marx desenvolveu uma extensa análise para contestar essa tese, concluindo que a classe operária deve, sim, realizar esforços e aproveitar todas as oportunidades para melhorar sua situação salarial porque, sem isso, ela "ver-se-ia degradada a uma massa informe de homens famintos e arrasados, sem probabilidade de salvação" (MARX, s/d., p. 377). Mas a classe operária deve ter presente que luta contra os efeitos e não contra as causas. Assim, "em vez do lema **conservador** de: **'Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!**, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa **revolucionária: 'Abolição do sistema de trabalho assalariado!'"** (idem, p. 377-378).

Efetivamente, o sistema de trabalho assalariado é, no fundo, uma forma disfarçada de escravidão, uma vez que, ao vender sua força de trabalho em troca do salário o trabalhador está vendendo a si mesmo. E o capitalista, ao pagar seu justo valor na forma de salário adquire o direito de pôr essa força de trabalho para trabalhar tendo a posse de tudo o que ela é capaz de produzir. É, pois, uma forma de escravidão porque a força de trabalho não é um bem que o trabalhador possui e do qual ele pode se desfazer livremente transferindo-a para outro e permanecendo integralmente ele mesmo. Sua força de trabalho constitui seu próprio ser não podendo, portanto, vendê-la sem se se alienar, sem se perder inteiramente. Com efeito, como Marx assinalou em "O Capital", no trabalho o homem "põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim

de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana" (MARX, 1968, p. 208). Portanto, o exercício da força de trabalho compromete todo o ser do trabalhador. E, nas condições atuais sob a hegemonia do chamado "neoliberalismo", a própria regulamentação do processo de trabalho é posta à margem buscando-se transformar o trabalhador em empresário de si próprio. Cai, então, o disfarce. Agora é o próprio trabalhador que se vende a si mesmo colocando-se, sem qualquer contrapartida, à disposição do capitalista.

Podemos dizer, então, que a análise da dialética do senhor e do escravo, de Hegel, torna-se verdade prática. Com efeito, na medida em que o escravo se torna consciente da sua condição de escravo ele se assume como tal e, portanto, se liberta da escravidão porque deixa de servir ao seu senhor por obrigação e passa a servi-lo livremente. Logo, já não é mais escravo. E, nesse mesmo ato, ele liberta também seu senhor da escravidão porque o senhor já não necessita exigir do escravo que o sirva sob coação, pois ele já o serve espontaneamente.

Em situação análoga, o trabalhador, na medida em que se assume como empresário de si mesmo ele se liberta do trabalho assalariado, pois deixa formalmente de vender sua força de trabalho ao capitalista. E, nesse mesmo ato, ele liberta o capitalista da necessidade de comprar sua força de trabalho sem deixar, porém, de contar com essa mesma força que passa a ser obtida numa relação de troca com outro suposto "empresário", livrando-se da pecha de explorador da força de trabalho.

Enfim, essa análise me faz voltar a uma consideração que Marx fez em diversas passagens de sua obra, inclusive ao final do texto já mencionado, "Salário, preço e lucro", quando afirma o seguinte: "A classe operária deve saber que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe impõe, engendra simultaneamente as **condições materiais** e as **formas sociais necessárias** para uma reconstrução econômica da sociedade" (MARX, s/d., p. 377). Ocorre-me, então, a seguinte consideração:

De fato, ao transformar-se em empresário de si próprio o trabalhador passa a operar com vantagens ainda maiores para o capitalista, o que nos permite compreender porque são os capitalistas que acenam com essa possibilidade e vêm induzindo os trabalhadores a se transformarem em empresários de si mesmos. Os próprios trabalhadores com certeza prefeririam ter um trabalho com carteira assinada e com todos os direitos assegurados pela legislação trabalhista. Como isso vai se tornando inviável, não lhes resta outra alternativa senão trabalhar por conta própria caindo na informalidade e perdendo, assim, os direitos inscritos na CLT. Além disso, cumpre considerar que a indução, pelos capitalistas, para que os trabalhadores se transformem em empresários de si mesmos – o que soa como uma espécie de elevação de seu status pelo autoempresariamento – configura, no entanto, uma situação que ocorre para cada trabalhador individualmente considerado, razão pela qual do ponto de vista capitalista o incentivo para o trabalhador tornar-se empresário de si mesmo pressupõe a condição de seu auto isolamento, vale dizer, sua desvinculação da classe trabalhadora e de suas entidades representativas como os sindicatos. No entanto, se os trabalhadores passarem a assumir o empresariamento de forma coletiva como estratégia para abolir o trabalho assalariado, poderíamos inverter a situação colocando transitoriamente os capitalistas na dependência dos trabalhadores, pois sem eles o capital não terá mais-valia para incorporar chegando, no limite, à superação do capitalismo e dos capitalistas. Estaria sendo reeditada, obviamente em condições totalmente novas, o processo da ascensão da burguesia que se tornou classe economicamente dominante antes de se tornar politicamente dominante, o que levou reis e, em parte, senhores feudais à dependência da burguesia, antes de se consumar a revolução burguesa. Por esse caminho seria resolvido o problema da constituição da base econômica para dar sustentação à revolução proletária.

Mas o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política e ideológica eficaz implica dois aspectos que devem estar organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar.

No entanto, é preciso considerar que a educação também é não apenas atingida pela crise, mas sofre as determinações da crise estrutural sendo envolvida nos processos de mercantilização e de financeirização da sociedade surgindo versões pedagógicas que correspondem à tendência que vem prevalecendo na qual a escola cada vez mais se verga ante as imposições do mercado. É essa tendência que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o "Todos pela Educação", manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais "pedagogias do aprender a aprender" que aparecem em versões como "pedagogia da qualidade total", "pedagogia das competências", "pedagogias da inclusão", "pedagogia multicultural", "teoria do professor reflexivo", "pedagogia corporativa", "pedagogia social" e assemelhadas. Nesse quadro promove-se a fetichização das

novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas "pedagogias" as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ao longo do século XXI.

Diante dessa situação é imperioso contarmos com uma teoria pedagógica contra hegemônica que se contraponha a essas supostas teorias pedagógicas, tarefa à qual se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

Mas a formação histórica promovida pela PHC para propiciar a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas dahumanidade deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a própria pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralização tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve-se ir além e mostrar, como Marx o fez no texto já citado, *Salário, preço e lucro*, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores correspondendo, portanto, a trabalho não pago.

E Marx conclui o referido texto propondo a aprovação de uma resolução em três pontos, sendo que no terceiro ele considera que os sindicatos "trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital". Mas entende que os sindicatos não podem se limitar "a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente". Em lugar disso devem, ao mesmo tempo, se esforçar para mudá-lo utilizando "suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado" (MARX, s/d., p. 378).

Essas considerações referidas diretamente aos sindicatos, penso que se aplicam também aos chamados "movimentos sociais populares", isto é, aqueles representativos da classe trabalhadora. Na verdade, via de regra os movimentos sociais nascem de reivindicações específicas mantendo-se, portanto, no nível corporativo e tendo um caráter transitório. Assim, por exemplo, um movimento como o "passe livre" nasceu da reivindicação por mobilidade urbana no âmbito da estrutura social vigente. Dessa forma, se chegar a ter êxito e vier a conquistar o passe livre, ele deixará de existir. Consequentemente, para que os movimentos sociais se integrem na luta comum da classe trabalhadora eles deverão passar da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si para o nível de consciência para-si.

Além disso, é fundamental que as ações encetadas pelas organizações de massa dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade quanto ao modo de organizar e de administrar as relações sociais. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A

forma resoluta com que seus militantes arregimentam rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem gérmens da sociedade socialista que se quer implantar e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas.

Sem essa luta política mais ampla não teremos como derrotar o golpe e implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que venha assegurar a todos os brasileiros uma educação pública organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino com vigência em todo o território nacional.

Eis como os educadores devem se articular aos sindicatos de trabalhadores de todas as categorias profissionais e a todos os movimentos sociais populares nessa luta comum para resgatar o país das hostes do obscurantismo beligerante caminhando resolutamente para implantar uma nova forma de sociedade verdadeiramente livre e emancipada.

Conclusão: estratégia da Pedagogia Histórico-Crítica para a defesa da educação pública

Ao desafio externo à pedagogia histórico-crítica vindo da crise estrutural do capitalismo na forma como vem se manifestando no Brasil com as decorrentes versões pedagógicas hegemônicas, corresponde o desafio interno ligado ao grau em que seremos capazes de nos organizarmos para fazer frente ao desafio externo e avançarmos na luta da pedagogia histórico-crítica para assegurar à classe trabalhadora,

ou seja, à maioria da população brasileira uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno[2].

A estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, darmos forma concreta para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica. É esse o desafio que precisamos enfrentar. Com efeito, nossas iniciativas, até agora, têm se caracterizado por certa dispersão, ocorrendo ao sabor de circunstâncias mais ou menos aleatórias. Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva intencionalmente conduzida. Ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica. Uma totalidade intencionalmente construída constituindo, portanto, um sistema (resultado comum intencional de práticas individuais intencionais) e não simplesmente uma estrutura (resultado comum inintencional de práticas individuais intencionais).

Para precisar melhor, em termos concretos, a ideia que estou querendo transmitir, recorro a um exemplo histórico lembrando que o advento dos grupos escolares significou um enorme avanço em relação às escolas isoladas multisseriadas e unidocentes porque implicou a organização de um trabalho coletivo realizado por um conjunto relativamente numeroso de docentes voltados todos para a educação de um conjunto de crianças, também relativamente numeroso. A obra educativa deixava, assim, de ser uma tarefa individual, requerendo o concurso de um coletivo de educadores no qual cada um realizava tarefas específicas. Assim, analogamente ao que ocorreu na produção material em que o artesão individual foi substituído por um amplo coletivo de trabalhadores, também na educação esse processo se

2 Deste ponto ao final retomo, com eventuais ajustes, a conclusão da conferência de encerramento do "Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano" (SAVIANI, 2019, p. 222-224).

configurou com a passagem das escolas isoladas para os grupos escolares. Nessa nova situação o trabalho coletivo requeria coordenação e isso trouxe a exigência de profissionais específicos para exercer as funções de supervisão e coordenação pedagógica. E também aqui, por analogia com a produção material, a supervisão e coordenação se constituíram externamente, afora e acima da ação docente realizada pelos professores diretamente com seus alunos. Dessa forma, cada professor tinha consciência das suas tarefas específicas, mas não o tinha em relação ao conjunto da ação pedagógica. Esta se constituía, pois, como um resultado coletivo inintencional de práxis individuais intencionais configurando uma estrutura e não um sistema. Eis-nos, então, diante do problema da constituição do sistema da pedagogia histórico-crítica, entendido não apenas em seu aspecto da coerência, consistência e articulação teórica, mas também no seu modus operandi, na sua ação concreta.

Nesse ponto é necessário compreendermos em que consiste a ação coletiva na perspectiva histórico-crítica. É claro que não se trata de uma ação em que cada um dos membros do coletivo realizam tarefas específicas com pleno domínio das mesmas, ignorando o que é realizado pelos demais membros do coletivo como ocorreu na organização fabril na emergência da Grande Indústria numa sistemática aperfeiçoada pela administração científica proposta por Taylor e continuada por seus seguidores transferindo-se, daí, para a administração escolar. Mas é óbvio, também, que não se trata de uma ação em que todos fazem tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas, embora esta seja uma visão de certo modo disseminada, ainda que tacitamente, entre os educadores progressistas, inclusive entre aqueles que se posicionam no campo crítico e até mesmo no campo marxista. Impõe-se, portanto, certa divisão de tarefas, do contrário perderia sentido a própria exigência do trabalho coletivo. O que se exige é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir e também de que para isso, não apenas sua tarefa é necessária, mas as

de todos os demais integrantes do coletivo; e mais: cada um deverá ter clareza, também, do significado e importância dos conteúdos desenvolvidos pelos demais integrantes para se atingir a finalidade que move o conjunto das ações, não sendo necessário, obviamente, que cada um tenha pleno domínio das particularidades envolvidas nas tarefas realizadas pelos demais membros do coletivo.

Eis, enfim, como me parece possível encaminhar a luta em defesa da educação pública na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A via adequada consiste na estratégia da organização coletiva. Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas.

Pensando, por exemplo, na ação nas redes de ensino municipais, a coordenação das iniciativas entre si implica que devemos procurar articular as experiências que vierem a ser implementadas em diferentes municípios. E a coordenação das ações no interior de cada iniciativa implica que, em cada município em que venha a ocorrer a introdução da pedagogia histórico-crítica para toda a rede de ensino, o conjunto dos profissionais da educação encarregados das múltiplas tarefas em desenvolvimento deverão atuar como um coletivo mantendo, cada um, continuamente a intencionalidade de sua práxis de tal modo que o resultado coletivo das múltiplas práxis individuais seja uma práxis coletiva também intencional. Fica evidente o tamanho dos desafios que deveremos enfrentar diante das precárias condições tanto da formação como do exercício docente que caracterizam as escolas de educação no Brasil, em especial no atual contexto de desmonte das políticas públicas e de ataques à educação pública por parte, inclusive, dos atuais governantes. É nessas condições que devemos atuar, pois a estrutura social vigente, de base capitalista, mesmo com todas as misérias que impõe aos trabalhadores, "engendra simultaneamente as **condições materiais** e as **formas sociais necessárias"** (MARX, s/d., p. 377) para a superação

dessa desordem social e a construção de uma nova sociedade verdadeiramente emancipada na qual adquirirá status de verdade prática a instituição de uma escola pública, de caráter unitário, que assegure a todos e a cada um de seus membros uma formação omnilateral desenvolvendo plenamente todas as suas faculdades.

Referências

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileiro, 1968.

MARX, Karl (s/d.). "Salário, preço e lucro". In: MARX, K. e ENGELS, F., **Obras escolhidas**, vol. 1. São Paulo, Alfa-Ômega, p. 333-378.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, Autores Associados, 2019.

DESCONSTRUINDO A LÓGICA DA ESCOLA SEM PARTIDO: GLOSAS CRÍTICAS[3]

Jorge Fernando Hermida [UFPB]
Jailton de Souza Lira [UFAL]

Introdução

Este ensaio apresenta nosso ponto de vista a respeito de um dos temas educacionais mais relevantes dos últimos tempos: a proposta conservadora, reacionária e protofascista do movimento Escola sem Partido (ESP). Após ter pesquisado exaustivamente e problematizado sobre o assunto em dois artigos publicados, um em 2017 (*O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira*) e o outro em 2020 (*Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido*),[4] desta vez nos propomos a defender uma série de glosas críticas,[5] que representam o ponto de vista crítico de amplos setores educacionais e sociais, defensores da escola pública e da democracia, na tentativa de contribuir criticamente para a compreensão de um tema complexo e cheio de armadilhas.

---

3 Este artigo já foi aprovado para ser publicado numa conceituada revista acadêmica no Brasil. Contamos com sua autorização.

4 Dados vinculados a estes artigos citados podem ser localizados nas Referências, no final deste artigo.

5 O uso do termo procura incorporar o teor crítico que caracterizaram os escritos marxianos, em especial o das *Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano"*, de 1844. Nessa ocasião, Karl Marx fez no artigo uma arrazoada crítica às visões hegelianas de Filosofia, de Política e de Estado.

Ancorados nos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do materialismo histórico e dialético, consideramos este tema relevante, não pelo conteúdo e contribuições da proposta em si ou por ser ela ser significativa para a superação das históricas mazelas educacionais que caracterizam a educação brasileira como um todo, mas, ao contrário, por não encontrarmos méritos nela é que decidimos evidenciar os perigos que a mesma encena.

A Escola sem Partido representa uma proposição pouco objetiva e de alto teor subjetivista, que descaracteriza as finalidades do ato de educar (independentemente de sua perspectiva pedagógica) a um simples ensino instrumental (ou instrução?), ancorado numa pretensa neutralidade no sentido de submeter todas as ações educativas a serviço daqueles que detêm o *status quo* na sociedade capitalista – a burguesia cosmopolita, a burguesia nacional (financeira, agrária e industrial) e o grande capital internacional.

Concomitante a isto, temos uma forte campanha de desmoralização dos trabalhadores da educação pública (professores),[6] pois, na opinião deste nefasto movimento, o trabalho docente estaria descontruindo os modelos tradicionais de família e sociedade, influenciando na sexualidade e doutrinando ideologicamente as crianças (que eles enquadram em um ilusório marxismo cultural). Como na ótica desses grupos direitistas o trabalho docente estaria se desviando de suas verdadeiras finalidades educativas, o movimento e seus projetos de lei almejam criminalizar as atividades do magistério – impedindo, desta forma, as ações educativas reflexivas, críticas e socialmente contextualizadas sobre os principais acontecimentos políticos e sociais contemporâneos.

Do ponto de vista histórico, o movimento surgiu em 2004, tendo como idealizador o procurador do Estado de São Paulo Miguel

6 Pois nos identificamos com esta legenda, que está escrita na parede da Associação de Professores da Universidade Federal da Paraíba (APUFPB), onde podemos ler: "Profissão docente, condição trabalhador".

Nagib. Desde suas origens o movimento diz ser apartidário e contrário à doutrinação ideológica que, na opinião de seus seguidores, acontece nas salas de aula brasileiras. Contudo, mesmo antes das propostas serem conhecidas, elas ganharam visibilidade após o encontro do propositor Nagib com membros da família Bolsonaro em 2014, no Rio de Janeiro. O encontro fortaleceu o movimento, pois a família assumiu para si a tarefa de apresentar na Câmara de Vereadores (com o vereador Carlos Bolsonaro) e na Assembleia do Governo do Estado (com o deputado estadual Flavio Bolsonaro) propostas pontuais de projetos de lei, que endossam as propposituras originais do Escola sem Partido.

A partir de então, entre ranços e avanços, o movimento foi ganhando visibilidade e simpatizantes em todos os segmentos da sociedade. O efeito dominó fez com que projetos do mesmo teor se multiplicassem em todos os Estados e no Distrito Federal – inclusive pautando a matéria no Congresso Nacional. O combate do movimento defensor da família tradicional contra a "ideologia de gênero", a "doutrinação ideológica" e a favor da "caça aos professores comunistas" ampliou-se para todos os setores educacionais, marcando forte presença nas instituições educativas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (HERMIDA e LIRA, 2017a; HERMIDA e LIRA, 2020).

Quando o cenário político sinalizou uma conjuntura amplamente favorável para multiplicar e aprovar suas propostas, no ano de 2019, surpreendentemente o criador do movimento (Miguel Nagib) decide encerrar oficialmente suas atividades. Dentre os motivos que o levaram a essa decisão, estavam a falta de apoio da Presidência da República e principalmente sufoco financeiro (CARTA CAPITAL, 2019; HERMIDA e LIRA, 2020).[7] No entanto, após assumir o comando do Ministério da Educação (MEC) em abril de 2019, Abraham Weintraub

7 Nas mídias sociais *(Facebook)*, o movimento declarou o seguinte: "Por absoluta falta de apoio, suspenderemos nossas atividades neste perfil a partir de 1° de agosto. Daí pra frente, denúncias, pedidos de socorro e orientação deverão ser dirigidos ao MEC, secretarias de educação, Ministério Público e políticos que se

e outros representantes do governo pertencentes à "ala ideológica" acenaram para uma nova aproximação com o movimento.

Weintraub foi um dos fervorosos defensores da presença do Escola sem Partido nas universidades. No começo de sua gestão, ele chegou a pedir que os estudantes filmassem os professores em sala de aula, pois, na opinião dele, essa ação iria contribuir para uma "revolução cultural" na educação. O termo revolução cultural continua sendo um dos mais usados pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro e seu clã, cada vez que se referem a assuntos educacionais.

Após Abraham Weintraub[8] sofrer indiciamento por uma série de processos criminosos vinculados a *fake news*, – por comparar ações de busca e apreensão da Polícia Federal sobre *fake news* (contra 29 empresários, políticos e blogueiros simpatizantes do

---

elegeram com a bandeira do ESP" (<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/1356649304486057> Acesso em: 04 de setembro de 2019).

8 A gestão de Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020), ficou conhecida pelas controvérsias que a caracterizaram. Weintraub demonstrou incompetência e falta de conhecimento na frente do ministério. Dentre os "desserviços" prestados por Weintraub, destacam-se: o contingenciamento dos recursos financeiros das Universidades Federais; corte de verbas em todos os níveis de ensino; o Programa Escola Para Todos, que procurava promover economia na hora de comprar materiais escolares; o fracasso na gestão do ENEN por ter se detectado troca de 6 mil gabaritos que acarretaram erros na correção das provas. No ano de 2019, a CAPES perdeu um terço do seu financiamento – passou de R$ 4,25 bi para R$ 2.84 bilhões – e com isso 8% das bolsas foram cortadas, sendo que nas Ciências Humanas o corte atingiu 17%. Ele foi o criador do programa FUTURE-SE para as universidades públicas federais (o projeto ainda não saiu do papel), chamou aos professores universitários de "zebras gordas"; e implementou o projeto piloto do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que está presente em 26 cidades de 18 estados brasileiros. Weintraub também aprovou uma Medida Provisória (MP) para permitir que o ministro da educação possa nomear diretamente, durante a pandemia do coronavírus, a reitores pró-tempore de 15 universidades federais e 4 institutos federais. A MP 979 foi publicada no Diário Oficial da União pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro em 10/06/2020. O próprio Presidente revogou a MP dois dias depois (12/06/2020), horas depois de o Presidente do Senado, David Alcolumbre (DEM-AP), ter devolvido o texto ao Poder Executivo, por ele violar os princípios constitucionais da autonomia e da gestão democrática das universidades.

governo Bolsonaro) com o episódio da Noite dos Cristais nazista,[9] falta de decoro (por atacar os poderes constituídos democraticamente e ofender os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) com palavrões de baixo calão não compatíveis com o cargo de um ministro da educação) e racismo (por ter publicado comentários depreciativos contra o maior sócio comercial do país, a República Popular da China), ele indicou dez nomes para compor o futuro Conselho Nacional de Educação. Por fim, ele se demitiu do cargo e saiu do país de maneira controversa. Porém, as dez pessoas indicadas por Weintraub para compor o Conselho Nacional de Educação foram nomeadas posteriormente. Dessas pessoas, oito manifestam ser fervorosos simpatizantes do movimento Escola sem Partido.

Para ocupar o cargo vago no MEC após a saída de Weintraub, Bolsonaro nomeou o advogado Milton Ribeiro. Ex-Reitor das Faculdades Mackenzie e pastor da Igreja Presbiteriana de Santos (SP), Ribeiro tornou-se o quarto ministro da Educação a ser indicado, substituindo Carlos Alberto Dacotelli, demitido mesmo antes de ter tomado posse no lugar de Weintraub por ter falsificado seu próprio currículo. Por estes motivos, em suas primeiras declarações Ribeiro fez questão de deixar claro que ele era Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Com a sua nomeação, a "ala ideológica" do governo Bolsonaro continuou prevalecendo, uma vez que o novo ministro é simpatizante das propostas do movimento.

Diante do exposto, este ensaio visa desconstruir, crítica e academicamente, a lógica das propostas do movimento Escola sem Partido. Para atingir este objetivo, trazemos uma série de glosas críticas,

---

9 Trata-se de um episódio histórico ocorrido no ano de 1938, quando os judeus começam a ser perseguidos na Alemanha e amplos territórios serem anexados pelo nazismo comandado por Adolf Hitler. Comércios foram depredados, sinagogas e instituições judaicas queimadas e muitos judeus foram violentados fisicamente e mortos. No 28/05/202, Abraham Weintraub escreveu na sua conta de Twitter: "Hoje foi o dia da infâmia, VERGONHA NACIONAL, e será lembrado como a Noite dos Cristais brasileira. Profanaram nossos lares e estão nos sufocando. Sabem o que a grande imprensa oligarca/socialista dirá? SIEG HEIL!"

elaboradas a partir de conhecimentos e pesquisas advindos da ciência. Em tempos de terraplanismo, negacionismo e obscurantismo medieval, explicitar a perspectiva da nossa abordagem é pertinente. As glosas críticas foram construídas com o intuito de contribuir para o debate de um tema dos mais relevantes dos últimos tempos.

Após a exposição das glosas críticas, o artigo se encerra com a apresentação das Considerações Finais.

Glosas críticas contra a Escola sem Partido

1ª. Glosa crítica. Qualquer tentativa de compreensão lógica da Escola sem Partido, precisa remeter-se à emergência da pós-modernidade e seu critério gnosiológico, a pós-verdade

Nadando na contracorrente das ricas e vastas tradições seculares humanistas – nas quais a razão, a ciência e o saber objetivo e historicamente situado orientam a construção de diversos paradigmas que busca compreender e apreender o real, o movimento Escola sem Partido se insere na perspectiva da rejeição das determinações históricas e ontológicas, sacralizando e invertendo o significado dos escritos religiosos e textos bíblicos, e valorizando interpretações subjetivas, descontextualizadas e pouco fundamentadas dos fatos sociais. Apelando a uma linguagem próxima do senso comum, intenciona reduzir questões complexas a falsas alternativas e dicotomias.

A opção retórica do Escola sem Partido visa construir uma outra ontologia e formas de pensar o real. No dizer de Evangelista (1997, p. 23), trata-se de uma "vontade panúrgica de poder" que, onipresente e disseminada em todos os poros da vida social, busca instituir poderes microfísicos para assim poder questionar e resistir à ordem instaurada. Nesta perspectiva,

> O poder, assim hipostasiado, constituir-se-á na dimensão ontológica fundamental e perderá qualquer determinação histórica, não havendo detentores nem objetivos específicos do poder, nem que servissem ao poder. As relações de poder serão completamente reversíveis e indeterminadas na história. Enfim, é nesse quadro que o "discurso" constitui os sujeitos político-sociais no exercício "microfísico" do poder e na sua resistência igualmente "microfísica ou capilar" (EVANGELISTA, 1997, p. 23).

Ainda que pareça contraditório, o modo como os integrantes do Escola sem Partido lidam com a pós-verdade denota uma utilização utilitária das suas teses, tendo em vista que as mesmas são violentamente atacadas quando desenvolvem críticas ao modelo de sociedade consumista e exploradora imposto pelo capital, mas habilmente valorizadas na medida em que colocam em dúvida os avanços sociais de reafirmação das diferenças e os constructos teóricos e científicos que destoam das bandeiras sectárias e irracionais do fundamentalismo religioso cristão, o que evidencia a forte relação direta existente entre o movimento, os defensores do mercado e os membros das igrejas neopentecostais (evangélicas) e da Renovação Carismática (igrejas católicas).

2ª. Glosa crítica. A Escola sem Partido faz parte de um movimento político de extrema direita, que é contrário dos fundamentos da democracia liberal e favorável ao autoritarismo

As concepções de sociedade e de mundo do Escola sem Partido são opostas aos valores democráticos universais, à pluralidade de ideias e ao respeito à diversidade social, étnica e cultural que caracterizam não só o Brasil, mas também muitos países em pleno século XXI. Seus idealizadores acreditam que as sociedades deveriam ser regidas por

normas autoritárias, moralistas, patriarcais e religiosas, a despeito dos avanços civilizatórios havidos quando da consolidação das democracias liberais, que se tornaram predominantes nos países capitalistas ocidentais nos últimos 40 anos (CASTELLS, 2018; HERMIDA e LIRA, 2020).

Trata-se de um movimento político vinculado à extrema direita, que tem como propósito desconstruir os fundamentos da democracia liberal e implementar um modelo de organização societária de viés autoritário. Sem pretender desconsiderar os valores negativos impostos pela sociedade burguesa e pela ação predatória do sistema capitalista (pois se trata de um sistema predatório e altamente excludente), é forçoso admitir que a democracia liberal representou e continua representando um avanço civilizatório importante, a respeito dos preceitos hegemônicos do mundo após a grande crise da década de 1970, a crise do petróleo (CASTELLS, 2018; LEVITSKY e ZIBLATT, 2018; HERMIDA e LIRA, 2018a e 2020). A democracia liberal capitalista se consolida com o fim das ditaduras militares latino-americanas, a independência de muitos países africanos e o desaparecimento da União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). "Segundo o *Polity Project* (projeto que classifica o regime político dos países ao longo do tempo), em 1985 havia 42 democracias, onde moravam 20% da população mundial. Em 2015, o número saltou para 103, com 56% da população mundial" (NICOLAU, 2018, p. 07-08).

Sobre o difícil momento que vivem os estados democráticos liberais e das diferentes estratégias utilizadas para sua derrubada, Levitsky e Ziblatt (2018, p. 15) fazem a seguinte afirmação:

> Porém, há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática, mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer nas mãos de generais, mas de líderes eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder. Alguns desses líderes desmantelam a democracia rapidamente, como fez Hitler na sequência

> do incêndio do *Reichstag* em 1933 na Alemanha. Com mais frequência, porém, as democracias decaem aos poucos, em etapas que mal chegam a ser visíveis.

O teor das considerações realizadas por Levitsky e Ziblatt (2018), sobre o passado na Alemanha (1933) nos remetem forçosamente ao presente do Brasil (2020), quando vemos o movimento que vem sendo articulado pelo Presidente Bolsonaro com os setores mais reacionários, retrógrados e fascistas da sociedade brasileira (os militares palacianos, empresários e movimentos protofascistas como "Os 300 de Brasília", que flertam com o autoritarismo). Também as palavras de Karl Marx são plenas de sabedoria, quando em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* (2011), o filósofo alemão escreveu de maneira contundente:

> Em algumas passagens de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos de todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, por duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (MARX, 2011, p. 25).

Neste sentido, consideramos ao Golpe de 2016 uma caricatura farsesca do golpe de 1964 que instaurou a ditadura militar.

3ª. Glosa crítica. Com a falência do Estado capitalista, movimentos políticos conservadores de extrema direita conseguem se erguer como sendo os autênticos representantes *antiestablishment* do sistema

Não é de hoje que vários referentes teóricos marxistas nos alertam do fenecimento do Estado capitalista, do colapso da ilusão liberal-democrática e a ascensão de novas formas de dominação do imperialismo norte-americano. Dentre eles, os estudos e pesquisas de

István Mészáros sobre a falência do Estado (*failing state*)ocupam um lugar preponderante:

> Sob as condições do aprofundamento da crise estrutural do sistema do capital, os problemas do Estado tornam-se, inevitavelmente, cada vez maiores. Pois, na forma há muito estabelecida do processo de tomada de decisão política global, o Estado deveria proporcionar a solução para os vários problemas que obscurecem nosso horizonte, mas não consegue fazê-lo. Pelo contrário, tentativas de medidas corretivas de Estado – desde intervenções militares perigosas para enfrentar colapsos financeiros graves em uma escala monumental, incluindo as operações de resgate do capitalismo privado realizado pela sempre crescente dívida pública da ordem dos trilhões de dólares – parecem agravar os problemas, apesar das vãs garantias em contrário (MÉSZÁROS, 2015, p. 15).

Para o autor, o verdadeiro desafio histórico seria a superação dos antagonismos estruturantes, "...entrincheirados nas células constitutivas da ordem social do capital...", responsáveis pela atual situação de crise do Estado no capitalismo contemporâneo (idem, p. 22), sendo necessário superar o impasse pautando o problema da igualdade substantiva na agenda histórica da agitação revolucionária. Trata-se de uma difícil tarefa, tendo em vista o que vem acontecendo na sociedade brasileira.

É surpreendente a capacidade que os membros dos movimentos conservadores de ultradireita têm para distorcer a realidade, ao ponto desses movimentos e partidos de ultradireita se tornarem atualmente os autênticos *antiestablishment* do sistema... numa democracia liberal capitalista e periférica! Mesmo que a sua militância seja a favor do *status quo* da ordem social capitalista, aquele atributo de outrora que caracterizava os partidos e movimentos sociais vanguardistas

e de esquerda (anarquistas, socialistas, comunistas), passou agora a caracterizar os movimentos de direita e extrema direita ultraliberais.

As contradições da sociedade capitalista passaram a ser cada vez mais evidentes – com uns poucos concentrando a maior parte do capital ao tempo que uma esmagadora maioria passa a sofrer as consequências da crise, isto é, o desemprego, a perda de direitos trabalhistas e sociais e a privatização de todas as ordens da sociedade. Nesta conjuntura adversa, os deserdados do sistema em geral e os trabalhadores em particular passam a ser seduzidos por grupos que apontam para saídas dramáticas, criando uma atmosfera ideal para a eclosão de movimentos nacionalistas e conservadores, que pregam a subjugação e até mesmo a eliminação de determinados extratos sociais: os estrangeiros, os imigrantes, as minorias étnicas, minorias raciais, minorias sexuais (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais etc.) e minorias religiosas.

Nesse controvertido contexto, começam a aparecer por todos os lados os arautos da "purificação" nacional, que consideram os coletivos supracitados responsáveis pela degradação econômica, política, social e moral dos países capitalistas centrais e periféricos, bem como dos seus respectivos sistemas democráticos liberais. A solução para os setores mais reacionários e ultraliberais, passaria por tentar organizar a sociedade e defender o modelo de família tradicional, com base em um ajustamento ou exclusão dos indivíduos desses coletivos que eles consideram indesejáveis, portanto, elimináveis.

4ª. Glosa crítica. O movimento Escola sem Partido segue as orientações do fundamentalismo econômico e da ideologia ultraliberal

Tendo como principal fundamento a defesa de valores, princípios e direitos humanos legados das Revoluções Burguesas do século XVIII e XIX, a crise da democracia liberal é decorrente da atual crise econômica capitalista, com todas as consequências destrutivas

imaginadas: monopolização dos poderes econômicos, políticos e culturais em mãos dos EUA e dos organismos políticos e financeiros internacionais intergovernamentais (Fundo Monetário Internacional-FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Central Europeu-BCE, Banco Mundial-BM, União Europeia-EU, Acordo Geral de Tarifas e Comércio-GATT, Organização do Tratado do Atlântico Norte-OTAN), para defender os interesses de um único modelo societário possível (formação social capitalista), sempre sob os desígnios do capital internacional.

Como a crise do modo de produção do capital foi se agravando (lembremos que ela foi responsável direta pelo fim da experiência do Estado do Bem-estar Social), a ideologia ultraliberal se fortaleceu em todo o mundo, sempre no sentido de diminuir e esvaziar o caráter público do Estado capitalista e subtrair direitos trabalhistas e sociais. Ocorreu assim um processo de reestruturação regressiva em escala planetária, comandada em diversos países por partidos políticos de extrema direita, orientados por uma ideologia que passou a ser dominante, a ideologia ultraliberal.

As premissas que orientam as ações do movimento Escola sem Partido derivam da adesão indisfarçada de seus integrantes aos fundamentos do mercado, no qual se percebe a defesa do individualismo, da meritocracia e da não-intervenção do Estado nas relações econômicas e sociais. É importante frisar, nesse particular, que essa defesa da não intervenção estatal nas relações sociais se conjuga como sendo um preceito central e útil ao sistema do capital. Nesta perspectiva, existe a impressão de que tanto a intervenção econômica do Estado quanto a social ferem a liberdade individual advinda da tradição liberal. Por outro lado, os movimentos e grupos sociais que questionam o *status quo* são simpatizantes a teorias vinculadas aos campos políticos e culturais marxistas, como por exemplo o movimento feminista, movimentos identitários, organizações de esquerda e sindicatos de modo geral.

5ª. Glosa crítica. Além do fundamentalismo econômico, o movimento Escola sem Partido também articula as suas ações ao fundamentalismo religioso

O contexto da profunda crise do capital sedimenta uma articulação perversa entre o fundamentalismo de mercado e o fundamentalismo religioso, pois os direitos sociais e trabalhistas são colocados em uma mesma malha discursiva e apresentados à sociedade como privilégios injustificados, como desvios da ordem natural das coisas. A construção deste discurso criminaliza a liberdade de expressão, o direito ao próprio corpo, as manifestações culturais ou as políticas de distribuição de renda e acesso às universidades; é inútil procurar os padrões mínimos que justificam e aproximam as críticas dos idealizadores do Escola sem Partido em áreas tão diferentes. O campo dos costumes é associado vulgarmente ao das políticas públicas de inclusão social e da afirmação dos direitos subjetivos. Todas as transformações sociais originadas dos processos de democratização e da produção científica são interpretadas como suspeitas, desde que afrontem os interesses do capital e do reacionarismo religioso.

Ainda que esse tipo de atitude já provoque assombro, há uma variável de natureza econômica vinculada à religião e por estes motivos, precisa ser ressaltada. Como parte das classes médias assimila e defende os preceitos ideológicos do capital, a tendência é que esses segmentos responsabilizem os setores menos favorecidos socialmente pelas suas próprias dificuldades de ascensão social ou mesmo de manutenção do seu status momentâneo, uma vez que subsistem fortes preconceitos de classe. Ao se defrontarem com algum tipo de mobilidade social e econômica de outros segmentos diferentes dos seus (as diversas frações de classe que caracterizam a sociedade brasileira), ainda que seja insuficiente no sentido de alteração do padrão de organização da riqueza e do poder político existente, as classes médias não hesitam em se posicionar do lado dos opressores. Observa-se que quando

se trata de defender interesses econômicos, existe uma espécie de vale tudo, pois a defesa desses interesses é irredutível, mesmo que com isso se atente contra princípios fundamentais do cristianismo, como por exemplo o amor ao próximo, a solidariedade, a partilha, a humildade e o perdão.

6ª. Glosa crítica. A Escola sem Partido sente aversão à produção e divulgação do conhecimento científico

Isto que faz com que o movimento estabeleça alianças com os setores mais à direita da igreja católica e das igrejas neopentecostais, que compartilham entre si uma percepção da realidade alicerçada em princípios éticos e morais orientados pela crença religiosa, em que se destaca uma organização social de natureza fundamentalista, de corte patriarcal, homofóbico, autoritário, anticientífico e eurocêntrico. É em razão desta associação com tais igrejas que o movimento Escola sem Partido prioriza o ataque ao movimento feminista – e ao direito ao corpo –, ao público LGBT (e por derivação, as discussões sobre a sexualidade assumem destaque primordial em suas estratégias de mobilização), às religiões de matriz africana e às diversidades de modo geral, considerados "desvios" de algum tipo de cultura padrão. Essas religiões cristãs têm manifestado a sua adesão ao movimento "pró-vida" (ou seja, são contra o aborto), mas também são contrárias a pautas identitárias e ao que elas denominam de marxismo cultural.

As perseguições aos professores guardam então estreita ligação com esta aversão à produção e socialização dos conhecimentos valorizados socialmente e reconhecidos como uma construção cultural e cientifica da humanidade, considerando as funções que estes profissionais desempenham nos processos pedagógicos, preservando e estimulando o saber racional de maneira ampla, ao mesmo tempo em que dialogam com as culturas próprias da própria sociedade

em conflito. De qualquer modo, essa postura se opõe inteiramente aos ditames éticos e culturais presentes nos conceitos difundidos pelo fundamentalismo religioso, que por sua natureza, não admite questionamentos quanto aos seus postulados civilizatórios, bem como não aceitam a existência de arranjos sociais, familiares e culturais que estejam em desacordo com os preceitos religiosos mais conservadores.

Na realidade, esta postura das instituições religiosas demarca as relações entre religiosidade e ciência, que estão na base dos conflitos entre a burguesia e as instituições feudais, dentre estas e a igreja católica. Mas é interessante notar que esta coibição da reflexão e busca de alternativas contra hegemônicas ao sistema de capital vigente, que se apropria dos espaços educacionais para transmissão e consolidação dos seus valores de mercado (garantindo, dessa maneira, a reprodução dos mecanismos de dominação por meio das relações sociais de educação), é não apenas tolerado, mas defendido pelos ideólogos da ESP, o que demonstra a falsidade de que o mesmo se configura em um movimento neutro do ponto de vista político e ideológico, o que de saída, já contrariaria qualquer preceito lógico de organização social e cultural da humanidade. Reproduz-se, no caso em tela, uma associação entre as instituições burguesas e as religiosas cristãs com o objetivo de silenciar os críticos de ambas as áreas, - a economia e a religião –, algo comum na história das civilizações, quando a religião se põe a serviço das classes dominantes e do seu sistema econômico (e vice-versa).

7ª. Glosa crítica. O movimento manifesta ser contrário à existência de minorias, justo num país onde as minorias somadas constituem uma autêntica maioria

Apesar da expressão *minorias*, acreditamos que a censura e perseguição reacionária do movimento se refira de fato a uma maioria

da sociedade, composta por mulheres, negros, público LGBT, praticantes de religiosidades de matriz africana, dentre outros, que desafiam os conceitos eurocêntricos cristãs e os valores patriarcais à proporção que os mesmos sintetizam um padrão de comportamento e cultura de verniz autoritário, que não aceita ser desafiado em sua lógica de organização, resultando que os segmentos destoantes acabam sendo criminalizados de modo implacável. Conforme expresso anteriormente, é no campo dos costumes que a ação do ESP concentra toda a sua força, logrando a obtenção de maciço apoio de grande parte da sociedade, que enxerga a realidade unicamente conforme este prisma.

As acusações, por parte dos ideólogos do movimento, de que existem em marcha movimentos de desconstrução da "família tradicional", de deturpação e corrupção da infância através da sexualização precoce e do estímulo às práticas homossexuais, envolvem aspectos sociológicos, culturais e políticos que não podem ser menosprezados. Como sabido, essas acusações que movimentam grande parte das ações do movimento não faziam parte dos objetivos iniciais dos seus idealizadores, que focavam principalmente no combate ao denominado marxismo cultural. Apenas quando perceberam a importância simbólica de inclusão desta pauta de cunho moralista para a efetiva ampliação da sua base de apoio, principalmente entre o público neopentecostal, é que esta questão passou a ser uma das bandeiras centrais da Escola sem Partido. Os movimentos feministas e o LGBT são os alvos preferenciais da campanha de criminalização levada a efeito pelo movimento, mas as crianças, consideradas na forma da lei sujeitos de direito, são igualmente vítimas da ação repressiva do movimento, que se articula com os veículos de imprensa, o aparato judicial e a classe política mais reacionária para organizar um conjunto de medidas de intimidação e perseguição a essa parcela da sociedade.

Com esses propósitos repressivos, a utilização dos *fake news* é recorrente: a invenção da "cartilha gay", "da mamadeira erótica", "da ideologia de gênero" foram os carros-chefes da ampla campanha

midiática que descontruiu os processos democráticos de elaboração dos planos de educação em todo o país, bem como estimulou a proposição dos inúmeros projetos de lei que levam o nome do movimento Escola sem Partido, onde os educadores e a comunidade acadêmica pouco puderam fazer contra a avalanche de deturpações e mentiras que tomou conta das audiências públicas e sessões legislativas nas instâncias parlamentares brasileiras.

A defesa do direito ao aborto encampado por parte do movimento feminista e da união civil de pessoas do mesmo sexo liderado pelo público LGBT provocaram verdadeiras explosões de fúria dos segmentos fundamentalistas, que recorreram a todos os meios políticos e jurídicos disponíveis contra tais bandeiras (em nome da família tradicional, da vida e da moral cristã, conforme as declarações públicas, documentos, manifestações e as palavras de ordem que estes bradavam). Nesses embates, parte importante da opinião pública se posicionou ao lado do movimento Escola sem Partido.

8ª. Glosa crítica. Os educadores do movimento Escola sem Partido não sabem nada de educação

Cada vez que ouvimos um dos referentes intelectuais do movimento (geralmente juízes, militares, políticos, pastores evangélicos, pretensos filósofos e indivíduos que teimam em se autointitular como "cidadãos do bem"), sempre pairam algumas dúvidas: Será que eles entendem algo de educação? Conhecem a natureza do trabalho pedagógico? Compreendem a importância que o conhecimento científico tem para os avanços da humanidade? A proposta do movimento não tem mesmo partido? Quem são os autênticos doutrinadores nesta história?

Precisamos partir do pressuposto de que as críticas do movimento são direcionadas às instituições educativas burguesas – as

verdadeiras responsáveis pelo fracasso educacional brasileiro. Portanto, se o movimento tem críticas a serem feitas, elas precisariam focar no fracasso da educação brasileira, no fracasso da escola capitalista liberal, que tem se demonstrado até o momento incapaz de cumprir a sua função social. Tomemos como exemplo as universidades públicas federais. Se dentre seus professores não há dúvidas de que a universidade brasileira é conservadora, na percepção dos defensores do movimento Escola sem Partido as instituições universitárias estão cheias de professores... comunistas!

Em termos pedagógicos, podemos afirmar que a proposta do Escola sem Partido visa aprofundar a perspectiva neotecnicista que orienta a formulação das políticas públicas educacionais nos últimos tempos. Trata-se de uma proposta educacional baseada na Pedagogia das competências, na perspectiva do *aprender a aprender*. Nesta perspectiva, se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência, e com isto o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento abre espaço para o ensino por competências. No dizer de Saviani (2012, p. 169),

> Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material e não material sempre beneficiam as classes dominantes. Segundo Saviani e Duarte (2015, p. 21),

> Mas no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizam-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

No que diz respeito a matriz curricular das áreas Humanas e Sociais, o cruzamento dos interesses entre fundamentalismo econômico e religioso é também claramente percebido, com destaque para a censura às teorias marxistas e ao conjunto de conhecimentos das áreas de História, Sociologia, Filosofia, Política, Antropologia, Educação etc., se prestando a dois propósitos fundamentais:

> 1) Cerceamento das referências centrais que fazem a crítica ao modo de produção capitalista e às ideologias neoliberal e ultraliberal, dada a necessidade de manutenção e ampliação da exploração do trabalho e da acumulação intrínseca ao mercado, com consequências importantes para a elaboração de justificativas de desconstrução dos direitos trabalhistas e sociais e aos ataques aos sindicatos organizados em torno da valorização e da defesa do trabalho;
>
> 2) Questionamento da racionalidade e da ciência, pois eles são incompatíveis com os dogmas religiosos advindos das Igrejas Pentecostais (evangélica) e da Renovação Carismática (católica) – justamente as instituições religiosas mais conservadoras, autoritárias e reacionárias.

9ª. Glosa crítica. A Pedagogia Histórico-crítica é uma perspectiva capaz de resolver as históricas mazelas educacionais que caracterizam o Brasil

A Pedagogia Histórico-crítica surgiu no início da década de 1980, como resposta às necessidades dos educadores brasileiros de tentar superar os estreitos limites das pedagogias não críticas (escola tradicional, escola nova e tecnicismo), mas também das pedagogias crítico-reprodutivistas (expressas nas teorias da escola como aparelho ideológico do Estado de Louis Althusser, a proposta da escola dualista de Baudelot e Establet, e a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron). Para esta teoria, é evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada são orgânicas e não apenas estruturais. "Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira" (SAVIANI, 2013, p. XVI).

Nesta perspectiva, a educação (ou prática educativa) é concebida como uma modalidade da prática social, essencial para que os homens possam construir a sua segunda natureza: o mundo do humano, o mundo da cultura. Para atingir esse propósito, o saber objetivo produzido historicamente pela sociedade é considerado patrimônio da humanidade. Com isso, a tarefa histórica que se propõe a Pedagogia Histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de sua transformação.

> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.
>
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 08-09).

Sabe-se que no Brasil, o saber escolar sempre foi hegemonizado pela burguesia. Ancorada na perspectiva cultural histórico-proletária, a Pedagogia Histórico-crítica busca apropriar-se do saber burguês, para assim poder lhe inverter o sinal, de modo que desarticulando-o dos interesses burgueses, possam ser colocados a favor da classe como um todo. Para o formulador desta proposta, "... esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras". Neste sentido, passa a ser fundamental a luta contra essa sonegação, "...uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários" (SAVIANI, 2013, p. 48).

Para a Pedagogia Histórico-crítica, nas sociedades divididas em classes (como é o caso da sociedade brasileira), a educação é um ato político, tanto quanto a defesa que a extrema direita faz da educação, como se ela fosse isenta de influência políticas – denotando desta forma o interesse de colocar a educação a serviço das classes dominantes. No entendimento de Saviani (2018, p. 784),

> ...agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa "escola sem partido" que visa, explicitamente,

> subtrair a escola do que seus adeptos entendem como "ideologias de esquerda", colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político.

Desta feita, é evidente que a própria denominação do movimento (Escola sem Partido), camufla o seu pertencimento aos partidos conservadores e reacionários de extrema direita, como modo e estratégia de manter vigentes as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira nos dias de hoje.

10ª. Glosa crítica. A superação dos problemas da educação brasileira deve passar pela superação da sociedade capitalista, na perspectiva da construção de uma sociedade mais igualitária e emancipada

Diante das considerações até agora supracitadas, fica evidente que a educação sozinha não será capaz de resolver todos os problemas sociais que existem hoje no Brasil. Isto não quer dizer que tampouco valorizemos o seu importante papel nas sociedades classistas. Mészáros (2015) nos lembra que não há como fugir do círculo vicioso das determinações inerentemente antagônicas do capital, que colocam em xeque-mate, inclusive, a própria sobrevivência da humanidade, sem alterar radicalmente "...a nossa modalidade de controle sociometabólico

ao *erradicar* completamente o capital do processo de reprodução social" (p. 95 – grifos do autor).

Neste sentido, defendemos a hipótese de que os problemas educacionais das sociedades de classes só serão superados com o fim do modo de produção capitalista por uma organização societária e econômica que torne possível a realização plena das capacidades humanas. O desafio histórico da emancipação humana em termos universais coloca no horizonte a necessidade da construção de um novo mundo, mais fraterno e solidário, que supere as contradições geradas pelas sociedades de classes, que necessariamente implica no desaparecimento do atual modelo econômico opressivo e excludente; ainda que a configuração desta nova realidade não seja algo concreto, resta claro, portanto, a necessidade de manter no horizonte das ações de todos dos movimentos sociais e políticos defensores de uma democracia substantiva e de uma sociedade mais justa urgência da construção deste mundo mais pleno.

Considerações finais

Uma vez apresentadas nossas dez glosas críticas, trazemos a seguir nossas considerações finais da propositura em tela.

Consideramos o Escola sem Partido um movimento autoritário, articulado com o movimento fascista internacional. Suas articulações, tanto internas quanto externas, representam o violento esforço do sistema do capital em manter o seu processo de acumulação e concentração da riqueza, ainda que ele precise se utilizar de recursos que minam o Estado democrático de Direito liberal e as conquistas limitadas possibilitadas pela ampliação dos espaços de democratização formal.

A desconstrução das proposituras do Escola sem Partido só será possível se os movimentos defensores da educação pública

e democrática passarem a adotar a estratégia da resistência ativa. O professor Saviani nos lembra de que a estratégia da resistência ativa implica dois requisitos: a) ela precisa ser coletiva. Para o autor, a resistência individual não tem força para enfrentar ao domínio imposto por um governo ilegítimo e antipopular; b) ela precisa ser propositiva, para que seja capaz de demarcar alternativas que conduzam à derrocada definitiva das propostas da extrema direita. "Podemos ver que esses dois requisitos correspondem ao duplo papel da educação: de resistência e de transformação" (SAVIANI, 2018, p. 785).

Pelo exposto, entendemos que a elaboração de um modelo de educação emancipatório precisa reestabelecer os princípios de sociabilidade, cooperação e fraternidade humanas, pondo fim às construções subjetivistas de caráter individualista e que excluem amplos segmentos da população das conquistas sociais e dos direitos já suficientemente institucionalizados no ordenamento legal, ora ameaçados pelo crescimento dos movimentos políticos e educacionais de cunho fascista, do qual a Escola sem Partido é legítima representante. Esta é a tarefa das gerações atuais, que precisam demonstrar a capacidade de organização e resistência exigida pelos desafios postos na atualidade.

Referências

CASTELLS, M. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FRIGOTTO, G.; PENNA, F.; QUEIROZ, F. (org.) **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola "sem" Partido.** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2ª. reimpressão. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. DE S. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, 9 jun. 2020.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Exitus**, v. 8 n° 1, p. 141-170. Jan/Abr. 2017.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Estado e Neoliberalismo no Brasil (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38-63. Set./dez. 2018a.

HERMIDA, J. F. e LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set. 2018b.

LEVITSKY, S. e ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**, São Paulo: Boitempo, 2015.

NICOLAU, J. Prefácio. In: LEVITSKY, S. e ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

REVISTA VEJA. **Em mensagem, novo ministro da Educação fala sobre suas prioridades**. In: <https://veja.abril.com.br/brasil/em-mensagem-novo-ministro-da-educacao-fala-sobre-suas-prioridades/> Acesso em: 29/07/2020.

SAVIANI, D. e DUARTE. N. **Pedagogia Hustórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Entrevista. In: HERMIDA, J. F. e LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 144, p. 779-794, jul.-set. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª. ed. ampliada e revisada. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

UOL. **Weintraub deixa o governo:** seis polêmicas que marcaram a gestão no Ministério da Educação. In: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/18/weintraub-deixa-o-governo-seis-polemicas-que-marcaram-a-gestao-no-ministerio-da-educacao.htm> Acesso em: 29/07/2020.

AS LICENCIATURAS, FORMAÇÃO E AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTES NUMA CONJUNTURA DE DESMANCHE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA[10]

Gaudêncio Frigotto [UERJ]

Este texto é uma ampliação da conferência enviada para o seminário "A pedagogia histórico-crítica e a defesa da escola pública", realizado na Universidade Federal da Paraíba em novembro de 2019, sob a coordenação do professordoutor Jorge Fernando Hermida.[11] Na ocasião, o professor doutor Dermeval Saviani, com justeza, recebeu o título de Cidadão Paraibano.

Tratou-se de um seminário que em sua magnitude e no horizonte da concepção de sociedade e de educação que o orientou sinalizava os desafios necessários para pensar e encarrar, na ação política concreta, os tempos sombrios, cínicos, insanos e devastadores que enfrentamos na sociedade e na educação brasileira. Com efeito, nenhum intelectual do pensamento crítico ou mesmo liberal poderia imaginar o tempo destrutivo em todos os âmbitos da sociedade com o qual convivemos atualmente, em particular após o golpe de Estado deflagrado por um conluio parlamenta, jurídico, midiático e policial.

É verdade que, mundialmente, vivemos tempos humanamente regressivos, mas no Brasil eles se manifestam pela natureza colonizadora, escravocrata da burguesia brasileira de forma brutal e cruel. O DNA colonizador e escravocrata da burguesia brasileira

10 Por tratar-se de um texto, originariamente preparado para uma conferência, algumas passagens são sínteses de trabalhos publicados pelo autor.

11 A ampliação se justifica porque aquele contexto político do Golpe de Estado de agosto de 2016, que já se apresentava devastador para a sociedade, para a educação pública e para a classe trabalhadora no seu conjunto, assumiu, com a eleição de um governo de extrema direita, contornos de ódio ao pensamento crítico e aos professores, especialmente da esfera pública.

forjou e mantém um projeto societário de capitalismo dependente, cujo resultado é a crescente concentração de propriedade, capital e renda e aumento da pobreza e da miséria. Isto nos indica que para uma compreensão adequada do presente implica entendê-lo no que é estrutural do processo histórico, no plano mundial e na particularidade de cada sociedade.

Vários autores do pensamento social crítico brasileiro nos permitem entender nossa particularidade histórica. No limite deste artigo, tomamos algumas obras de Florestan Fernandes tanto pela razão de que elas nos dão os elementos fundamentais para entender nossa particularidade no sistema capitalista mundial quanto porque foi um intelectual militante que sempre lutou pela defesa da educação pública. É o intelectual que de forma clara situa a relação inseparável da mudança social e da educação, e ambas resultam na ação política e na luta de classes. Numa coletânea de pequenos textos que publicou com o título *O desafio educacional* (FERNANDES, 1989), o autor, no texto de abertura, intitulado *Profissão de fé,* declara que nunca abandonou os grandes e pequenos dilemas da educação brasileira. E no da coletânea, deixa claro que as perspectivas do futuro, na sociedade e na educação, somente se farão com uma crítica e ruptura com o passado. Tarefa que, para ele, só pode ser feita pela classe trabalhadora.

Entre a vasta obra de Florestan Fernandes, três nos dão a base material das relações sociais de produção da existência na sociedade brasileira que barram aos filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico, no que a escola pública, gratuita, universal e laica é condição necessária: *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, publicado em 1968; *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, publicado em 1973; *A revolução burguesa no Brasil*: Ensaio de interpretação sociologia, publicado em 1975.

No plano da construção analítica, os conceitos de subdesenvolvimento e de capitalismo dependentes nos fornecem a compreensão do modo pelo qual nos inserimos no sistema capitalista

mundial. Conceitos estes que ganham materialidade histórica na sua obra clássica, *A revolução burguesa no Brasil*. Nesta obra se explicita que a classe burguesa brasileira, diferente das burguesias clássicas que buscaram construir nações autônomas, optou por um projeto societário heteronômico, associando-se, de maneira subordinada, aos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial.

Um processo histórico, portanto, em que desde a abolição formal da escravidão e da Proclamação da Independência até a generalização da forma capitalista de relação social os avanços se definem por uma modernização conservadora. Nos termos de Florestan: "uma evolução histórica em que o 'setor velho' da economia não se transformou e nem se destruiu para gerar o 'setor novo'. Daí se originou um paralelismo econômico estrutural, tão orgânico e profundo quão persistente" (FERNANDES, 1975, p. 80-81).

No plano político, essa estrutura social desigualitária se mantém por um poder autocrático da classe burguesa brasileira e, portanto, avesso à democracia real e a um efetivo processo revolucionário que tem como condição necessária, ainda que não suficiente, o acesso universal ao patrimônio científico e cultural. Acesso este que, por sua vez, demanda como passo elementar reformas estruturais dentro da ordem burguesa, mas contra esta ordem. Dentre elas, sublinhamos a reforma agrária, pois ela expressa a forma mais perversa e injusta de concentração de propriedade privada da terra, responsável pela proliferação de favelas nos grandes e médios centros urbanos e por milhares de famílias de camponeses vivendo em acampamentos.

Um poder político, pois, contrarrevolucionário que barra as lutas revolucionárias proletárias ao longo de nossa história, como expõe no livro *O que é revolução* (FERNANDES, 1981). A dominação burguesa contrarrevolucionária dá-se mediante ditaduras ou golpes institucionais que visam à manutenção dos privilégios de poucos. Cada golpe ou ditadura é um retrocesso do direito à educação.

Com efeito, ao longo do século XX, tivemos duas ditaduras que, somadas, representam um terço do século, e vários golpes institucionais. Mas é na segunda década do século XXI que, após 15 anos de um governo com base popular e com avanços, ainda que parciais, na esfera econômica, social, cultural e educacional e na geopolítica mundial, efetiva-se um golpe de Estado que tem como foco as contrarreformas que liquidam a Educação Básica, a universidade pública e a formação, a carreira e a autonomia do trabalho docente.

Mas o fato mais perverso e demolidor é que as forças sociais de centro-direita que governaram o Brasil no período de Fernando Henrique Cardoso se constituíram mentores intelectuais e políticos do golpe e, paradoxal e ironicamente, os maiores derrotados na eleição de outubro de 2018. O cálculo errado dessas forças conservadoras, que voltariam ao poder na eleição de 2018, acabou por entregar o governo a um bloco de forças de extrema direita. Bloco este que se pauta pela estupidez, insensatez e insanidade humanas sob fundamentalismo econômico, político e religioso.

Este desfecho de nossa história recente incide e radicaliza um processo de mercantilizarão da educação e do trabalho docente e um ataque frontal às licenciaturas, à formação e à autonomia docentes. Um processo que se afirma nos tempos da ditadura empresarial militar de 1964, ganha contornos mais enraizados na sociedade nas políticas neoliberais da década de 1990 e é um ataque permanente de desmanche perpetuado pelas contrarreformas do golpe de Estado de 2016.

Mais como roteiro de estudo e de debate do que como um texto detalhado, nos propomos a tratar esquematicamente os seguintes pontos: mudanças regressivas nas relações sociais e na educação: a materialidade subjacente ao ataque às licenciaturas, à formação e à autonomia do trabalho docentes; a dupla regressão social e educacional e as licenciaturas, a formação e o trabalho docentes no Brasil e o tempo presente; e, a título de consideração final, o que fazer.

Mudanças regressivas nas relações sociais e na educação: a materialidade subjacente ao ataque às licenciaturas, à formação e ao trabalho docentes

Aprendemos com Karl Marx que o ponto de partida para entender o processo histórico não é o Estado, a religião, o tipo de projeto educativo e cultural, mas as relações sociais que definem o modo material de produção e reprodução do ser social e que plasmam uma forma de Estado, de educação e de cultura. Mas o Estado, a educação e a cultura não são meros reflexos. São constituídos e constituintes das e nas relações sociais de produção material da existência. Uma vez definido um determinado modo de produção, todas essas práticas sociais tendem a reproduzir os ditames e interesses da classe dominante. Raymond Willians apreende essa relação dialética ao tratar do processo de dominação de classe.

> (...) a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre pela propriedade. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos. (WILLIAMS, 2007, p. 14).

Assim, às relações sociais dominantes no modo de produção antigo e medieval corresponderam a formas diversas de Estado, cultura, educação e concepção de ser humano, de conhecimento e de relações de trabalho. O modo de produção capitalista, para construir-se e tornar-se dominante, teve que romper com as formas de Estado, de educação, de cultura, de conhecimento e de concepção de ser humano e das formas sociais de produção preexistentes.

A burguesia, como expõe e reconhece Karl Marx, teve um caráter civilizatório ao romper com o Estado absolutista, com a visão metafísica da igreja e as relações de trabalho escravistas. Abolir escravidão era uma necessidade ao novo modo de produção que se inaugurava sem o que não se instauraria a relação específica capital e trabalho e a ideologia da igualdade, liberdade e fraternidade.

Todavia, o sistema capitalista ao não abolir a dominação de classe, mas constituir uma nova classe dominante, que detém privadamente os meios e instrumentos de produção, forjou uma concepção a – histórica de Estado, de ser humano, conhecimento e educação. Trata-se de uma visão calcada na metafísica de uma natureza utilitarista, competitiva que busca o bem próprio. Sob esta base a burguesia como nova classe dominante construiu as concepções de Estado, de conhecimento e de educação funcionais à reprodução das relações sociais capitalistas.

A educação escolar, que tem em sua gênese a concepção de uma escola pública, gratuita, universal e laica, aspectos positivos em relação aos modos de produção procedentes, nunca pode ser, sob este sistema, unitária. Daí a dualidade e a diferenciação educacional serem estruturais. Por tratar-se de uma sociedade de classes antagônicas, sempre houve lutas na disputa do Estado, da educação, no conhecimento, na cultura e nas relações de trabalho.

Se, por um lado, obras como as de Baudelot e Establet (1971) mostram o caráter estruturalmente dual da escola analisando o caso Francês, por outro, como indica Georges Snyders, a escola sempre foi alvo de disputa pela classe trabalhadora e seus intelectuais. “A escola, como o movimento operário, implica um equívoco: só conseguirá interpretar plenamente seu papel numa sociedade renovada e, ao mesmo tempo, compete-lhe, dia após dia, desempenhar um papel” (SNYDERS, 1981, p. 392).

Mesmo sob uma escola dual, no fim do século XIX e ao longo do século XX, com particularidades em construções históricas diversas,

formaram-se os sistemas educacionais públicos, com formação docente e relações de trabalho específicas. Em sua gênese e até meados do século XX, a escola foi concebida como uma instituição que tem a função de produzir e socializar o conhecimento, a cultura e os valores, e de integrar as novas gerações na sociedade. Neste sentido, a escola nasce como uma instituição que tem como foco a sociedade e não o mercado.

Para Durkheim (1992), a sociedade capitalista é a humanamente ideal, e à ciência e à educação cabem entender o funcionamento dessa sociedade, identificar suas leis sociais e suas falhas e corrigi-las. Não há para ele, pois, antagonismo entre capital e trabalho, mas a possibilidade da conciliação e do convívio harmônico. Neste processo, dá grande importância à escola e, por isso, é considerado fundador da sociologia da educação.

Marx, ao contrário de Durkheim, não dedicou uma obra específica à educação escolar, mas em diferentes textos em debates programáticos sublinha a função da escola na perspectiva de formar "o ser humano novo" para uma nova sociedade, sem classes sociais e sem exploração. Uma educação que desenvolva todas as dimensões e sentidos humanos. Em diversos escritos programáticos enfatiza tanto a necessidade do caráter científico da escola no processo de desvelar o que está subjacente às relações capitalistas, a formação corpórea, a educação dos sentidos e o princípio educativo do trabalho socialmente produtivo desde a infância. A ênfase em Marx não está no sentido do trabalho como estratégia pedagógica, mas num processo de socialização e de formação do caráter e da personalidade de um ser humano que não naturalize a exploração dos outros ou que haja uma divisão entre trabalho manual e intelectual. Dermeval Saviani, em texto sobre os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, situa de maneira densa e sintética esta relação.

Que determinações históricas conduziram à regressão das relações sociais capitalistas e o deslocamento da função da escola de

não mais de integrar os indivíduos à sociedade, mas ao mercado e, numa regressão da regressão, à compreensão de que nem todos vão se integrar, mas apenas os mais competentes?

A resposta a esta questão situa-se na forma invertida mediante a qual os intelectuais da burguesia buscam responder ao caráter orgânico das contradições das relações sociais de produção capitalistas que conduzem à crise estrutural cada vez mais aguda, violenta e insolúvel. Como nos lembra Marx, os intelectuais da burguesia identificam os problemas e as crises que o sistema produz, mas por condição de classe são incapazes de resolvê-los. Sistematicamente procuram explicar os efeitos das relações sociais capitalistas que produzem a desigualdade mascarando as reais determinações.

Em dois livros (FRIGOTTO, 1984 e 1986), buscamos delinear esta relação invertida numa dupla regressão da concepção e prática da educação escolar e que altera as demandas do capital na formação, na carreira e na autonomia do trabalho docente. A cada crise mais aguda do sistema capital, os intelectuais da burguesia procuram alterar os processos formativos, particularmente, dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

No primeiro livro, *A produtividade da Escola improdutiva:* um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista (FRIGOTTO,1984), analisamos o contexto histórico em que emerge a “teoria” do capital humano e como esta noção rompe com a concepção clássica da educação escolar sinalizada anteriormente. De um direito social e subjetivo (ainda que desigual por ocorrer numa sociedade de classe), que visa integrar as novas gerações na sociedade no âmbito político, econômico e cultural, o foco da educação escolar passa a ser a visão unidimensional de formar para o mercado.

Esta primeira regressão tem como cenário o fracasso do ideário do liberalismo que entendia (e ainda entende) a sociedade capitalista como a que corresponde à natureza humana. Natureza esta que impele cada um a buscar o melhor para si. E como, supostamente, pela visão

dos intelectuais da classe da burguesia, todos recebem da natureza esta tendência, o problema da desigualdade social se deve não às relações sociais desiguais, mas às escolas de cada indivíduo.

O fracasso desta ideologia elevada à "ciência" econômica se explicitou por duas sangrentas Guerras Mundiais e a Revolução Russa de 1917. As duas Guerras Mundiais expressam a luta de forças que disputavam expandir seus domínios ampliando espaços de poder e de vantagens na luta intercapitalista. A Revolução de 1917 expressava a consciência da classe trabalhadora de que, sob o sistema capitalista, suas vidas só tenderiam a piorar.União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Criada em 1922, pelo fato de ter sido decisiva na vitória dos aliados na Segunda Guerra Mundial, expandiu para o Leste Europeu sua influência. A URSS tornou-se daí em diante, até sua dissolução em 1991, em face do colapso do socialismo, realmente um dos polos do que a literatura denominou de Guerra Fria.[12] Um dos aspectos decisivos da entrada dos economistas para orientar as concepções e políticas educacionais para o bloco ocidental foi o início da expansão do socialismo na América Latina. A Revolução Popular em Cuba, que a partir de 1959 se transformou numa sociedade socialista aliada à União Soviética, deflagrou de vez o sinal de alerta. A leitura que os intelectuais burgueses fizeram deste contexto foi de que o subdesenvolvimento dos países da periferia do sistema capitalista e a consequente pobreza de grandes massas eram um risco, pois poderiam multiplicar os processos revolucionários socialistas e de adesão ao bloco soviético.

Quem se notabilizou para dar uma diretriz de como evitar esse risco foi o economista americano Theodoro Schultz. No centro de pesquisa sobre desenvolvimento do qual era diretor formulou o que veio sendo conhecida como teoria do capital humano. Trata-

12 A Guerra Fria expressou a luta geopolítica e ideológica entre a União Soviética e seus aliados Oriente e Estados Unidos e seus aliados no Ocidente, ao longo de meio século.

se da junção de educação, treinamento e saúde na reprodução da força de trabalho. A hipótese desenvolvida por Schultz era de que o investimento em educação geraria um capital tão o mais importante do que ter meios e instrumentos de produção. Assim, o investimento em capital humano seria uma espécie de "galinha dos ovos de ouro" que ajudaria os países subdesenvolvidos a galgarem o desenvolvimento e às populações pobres saírem daquela situação.

Por certo uma educação de qualidade tem a ver com produção de ciência, tecnologia, que repercutem no processo de desenvolvimento, e com a formação de cidadãos que participam ativamente da sociedade no plano político, econômico, social e cultural. O que Schultz e seus seguidores até atualmente ignoram ou desprezam é a relação de poder assimétrica entre os países que são centros do capital mundial e os países, como o Brasil, que passaram por longo processo colonizador e escravocrata e cuja classe dominante optou por um projeto de capitalismo dependente. Por isto a questão que não podiam responder é a seguinte: os países pobres e as populações pobres assim o são porque não investiram em educação ou não investiram porque são pobres? Obviamente porque são países dependentes e populações pobres.

A ideologia do capital humano orientou as políticas educacionais do ciclo de ditaduras empresariais militares da América Latina e tinha como pressuposto a possibilidade de integração dos indivíduos na sociedade e a diminuição da desigualdade entre as nações. A ameaça da expansão do socialismo nos países subdesenvolvidos impunha a busca de estratégias de inclusão, mesmo que precária. Os limites de visão de classe impediam de perceber o aumento sistemático da desigualdade no mundo. Com efeito, nos últimos 100 anos, como mostra a análise do economista liberal Thomas Piketty em seu livro *O capital no século XXI* (PIKETTY, 2014), a pobreza cresceu sistematicamente em todo o mundo.

No livro *Educação e crise do capitalismo real* (FRIGOTTO, 1996) é analisado o contexto histórico em que se efetiva a regressão da regressão, no campo da educação escolar. A partir do fim da década de 1980, dois fatos históricos mudaram a postura dos intelectuais orgânicos do sistema capitalista em relação à educação: o colapso do socialismo real e a apropriação privada de um novo salto tecnológico pelo capital e que faz com que o trabalho humano direto seja o que menos conta na produção, como já assinalava no final da década de 1990 o historiador Eric Hobsbawm (2000). Instauram-se nos estados nacionais, com variações nas relações de forças internas de cada sociedade, políticas de ajuste e de austeridade retirando direitos duramente conquistados ao longo, especialmente, do século XX – período que foi denominado de neoliberalismo, mas que, na verdade, se expressa por um ultraconservadorismo econômico, político e cultural.

A conclusão oculta pelos intelectuais do capital é de que já não dá para integrar todos à sociedade, mas apenas aqueles que têm mérito. Trata-se, pois, de uma derivação da teoria do capital humano, mas que já abandona a tese de integrar todos à sociedade e à economia. Um novo vocabulário passa a orientar os processos e centra no indivíduo toda a responsabilidade por seu destino: Sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, pedagogia das competências, empreendedorismo e capital social.

Na medida em que as noções de capital humano e suas derivações não dão contas para explicar o aumento da desigualdade, numa espécie de mau infinito, elaboram novas noções ideológicas sempre pondo a responsabilidade ou a culpa da pobreza nos indivíduos pobres e não nas relações sociais que a produzem. Num pequeno texto – "Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio" (FRIGOTTO, 2011) – trago o conjunto destas noções.

Essas novas noções radicalizam a forma invertida dos intelectuais da burguesia analisar o problema da desigualdade social. Assim, a noção de *sociedade do conhecimento* deriva do fetiche da

tecnologia que busca fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho.

A noção de *qualidade total* apaga o de qualificação, porque está se liga a direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Por outra parte, não bastamais uma educação de qualidade, mas da qualidade que responde às necessidades do capital e à prescrição dada pelo mercado. Do mesmo modo, o direito ao emprego e o papel da escolha para desenvolver os processos de conhecimento exigidos na produção são substituídos pelo par da empregabilidade e do desenvolvimento de competências,[13] igualmente exigidas e reconhecidas pelo mercado. Por fim, outro par de noções completa a compreensão invertida do papel da educação na sociedade: formar empreendedores e administrar, mediante políticas focais, o capital social[14] das populações pobres como estratégia de "governança", vale dizer, conter a possibilidade de revoltas.

O exposto até aqui busca sublinhar que as reformas e contrarreformas no campo da educação e as consequentes mudanças curriculares e as interferências na formação e autonomia do trabalho docente estão organicamente ligadas às relações sociais de produção material da existência e, sob o modo de produção capitalista, ligadas à luta de classe

No Brasil, desde a ditadura empresarial militar, mesmo considerando-se os avanços formais na Constituição de 1988, as orientações e reformas tiveram claramente o domínio das forças do capital. Não se nega a permanente luta das forças sociais e políticas vinculadas aos interesses da classe trabalhadora. Entretanto os avanços conquistados em termos de direitos negados são periodicamente interrompidos,

13 Para uma análise densa sobre a pedagogia das competências o leitor poderá encontrá-la no livro *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação(RAMOS, 2001).

14 Sobre a *Ideologia do capital social*, ver Motta (2013).

em nossa história, por ditaduras ou golpes de estado, como veremos a seguir.

A dupla regressão social e educacional e as licenciaturas, a formação e o trabalho docentes no Brasil

Não cabe aqui um inventário da literatura que trata da disputa, na sociedade brasileira, sobre a concepção das licenciaturas, da formação e do trabalho docentes. Na introdução procuramos explicitar o pressuposto de que as alterações na educação, nas licenciaturas, na formação e no trabalho docentes ganham compreensão, numa perspectiva histórica, em sua relação à produção e reprodução material da existência.

No caso brasileiro as mudanças nas relações sociais de produção têm a marca do colonizador, do escravocrata e de uma burguesia que não busca estatuir uma nação, criar um sistema nacional universal, publico, gratuito e laico de educação e uma base científica e tecnológica original. Ao contrário, sempre optou por associar-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. Uma burguesia, como a caracterizou Caio Prado Junior (1966), mimética ou afeita a importar a cópia, o endividamento, em nome do país para enriquecer, e que tem as piores remunerações ao trabalhador.

Esta burguesia mantém este projeto à base de ditaduras e golpes de diferentes alcances e, portanto, com a predominância da violência do Estado para manter seus privilégios. Destacaremos três momentos mais patentes em que a burguesia brasileira interrompe os curtos períodos de avanços democráticos nas diferentes esferas da sociedade. Cada um destes momentos combate e restringe os avanços no campo da educação.

A ditadura empresarial ou civil militar de 1964 interrompeu um tempo histórico de organização e de lutas da classe trabalhadores

pelas reformas de base, condição para alterar a brutal desigualdade social que nos define como um dos países mais desiguais do mundo. Interromperam de forma violenta, também, as lutas e os avanços no campo da educação e cultura. O destino daqueles intelectuais que nos ajudam a entender o nosso processo histórico foi a prisão de uns e exílio de outros.

E foi ao longo da ditadura que se efetivou reformas em todos os níveis de ensino. A Lei nº 5.692/71 incorpora o ideário da ideologia do capital humano. Ou seja, aplica-se aqui, sob uma ditadura, o que os países em que esta ideologia é formulada não aplicaram. O foco dessa reforma era preparar para o "trabalho" desde a quinta série e na ótica do mercado. É sob este foco que as licenciaturas, a formação e o trabalho docentes eram pautados. As disciplinas de Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros e a censura e a infiltração de "dedo-duro" nas universidades tinham o objetivo do controle ideológico do que se ensinava.

A ditadura empresarial militar representou a adequação da escola, das licenciaturas, a formação e o trabalho docentes à regressão social que desloca o processo educativo da referência da sociedade para o mercado. Além disso, não apenas prendeu os intelectuais que pautavam seu trabalho numa perspectiva de entender e intervir nas relações sociais de marca excludente, mas por duas décadas manteve a censura e duas disciplinas que indicavam a ideologia da ditadura: Moral e Cívica, para o ensino de Primeiro e Segundo Graus, e Estudo dos Problemas Brasileiros, para o nível Superior e Pós-graduação. Como ditadura é expressão de falta de hegemonia, não foram poucas as contradições e a resistência até mesmo de setores que inicialmente a apoiaram.

As violências da tortura e assassinatos de adversários críticos acabaram juntando um leque amplo e diverso de forças sociais que se aglutinaram em movimentos sociais, comunidades eclesiais de base e que confluíram, ainda sob a ditadura, para a organização e criação

do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e, três anos depois, para a Central Única dos Trabalhadores (1983). No campo da educação, isto se refletiu no avanço organizativo e nas disputas da concepção da formação e na autonomia do trabalho decente.

Em 1977, sob a coordenação do professor Dermeval Saviani, criou-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo o primeiro curso de Doutorado em Educação do país na área de concentração da Filosofia da Educação. Pode-se dizer que este programa demarcou na área da Educação, de forma mais incisiva e orgânica, a introdução da leitura sistemática das obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Lenin (Vladimir Ilyich Ulianov).

Trata-se de uma demarcação que introduz a perspectiva histórica ou materialista histórica: na concepção ontológica do ser humano, um ser social que não nasce pronto, mas que se produz socialmente; na concepção epistemológica, rompendo com as perspectivas idealistas, empiricistas, positivistas na educação; e, finalmente,o sentido político da educação.A vasta obra de Saviani oferece uma sólida base nestas três dimensões.

Destacamos quatro obras de Dermeval Saviani que demarcam uma nova perspectiva de formação do educador e que antecedem a elaboração da concepção da pedagogia histórico-crítica. *Educação – do senso comum à consciência filosófica*; 1980; *Escola e democracia;* 1983; e *A pedagogia no Brasil*: história e teoria, 2008. Nestas obras está presente a concepção dialética materialista histórica da formação e do trabalho docentes sistematizada agora em dois livros que tratam diretamente da pedagogia histórico-crítica. Como está explícito no título do primeiro, *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*, 1991, trata-se de uma concepção em construção. Na obra seguinte, com Newton Duarte, *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, 2012, a análise tem como foco mostrar a pedagogia histórico-crítica, que, ao mesmo tempo que se pauta pelo rigor científico, não

é neutra. Ela se insere na luta de classe afirmando a perspectiva que interessa à classe trabalhadora.

É a partir de suas obras que vai se desenvolver a pedagogia histórico-crítica com a organização de grupos de estudo em todo o Brasil. Em 2019, de acordo com o Portal Unioeste, existiam 169 grupos de estudo sistemático desta perspectiva pedagógica[15], em todas as regiões do país. Trata-se de uma perspectiva ontológica, epistemológica e política que tem como horizonte não uma educação para reformar o capitalismo, mas para superá-lo.

Novas perspectivas de formação e da especificidade do trabalho docente vão se expressar no campo organizativo da área de Educação. Em 1978 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e, em seguida, em 1979, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (*CEDES*). Foi a partir de um seminário realizado na Unicamp pelo Cedes que se desenvolveu a ideia das Conferências Brasileiras de Educação (CBES), a primeira realizada em São Paulo, em 1980, e a última, em 1988. Em 1985, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Foi, sobretudo, nestes espaços que se disputaram ao longo da constituinte as teses a serem consagradas na Constituição e, na década de 1990, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação. Nessa década, os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) congregavam as lutas em torno, em particular, da LDB e do Plano Nacional de Educação.

Mas promulgada a Constituição de 1988, com avanços significativos na ordem social e no campo da Educação, em que se define o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, a classe dominante, por intermédio de seus representantes no aparelho Estado, fez valer o que o jurista Fábio Konder Comparato denomina *Dialética da dissimulação*[16],

15 Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/phc-2019/historico-phc.

16 Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6453-publicacoes-9. Retirado em 24 de novembro de 2019.

para mostrar que historicamente esta classe incorpora demandas populares, mas em seguida as nega na prática. Sublinha, por isso, que desde o Império, até a atual Constituição de 1988 convivem, na realidade, duas Constituições concomitantes, a formal e a subliminar.[17]

Esta dupla estratégia foi a marca do Governo Fernando Henrique Cardoso, que protagonizou a adoção da ideologia neoliberal na economia e na educação. Trata-se de adequar a educação à regressão da regressão na sociedade. Por um lado, a venda do país e, por outro, a mercantilização da educação. Ao longo dos oito anos, praticou a receita dos organismos internacionais dos quais seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, a equipe imediata do Ministério e os assessores fazem parte. É nesse período que se ataca as licenciaturas e a formação docentes, com o argumento que têm teoria demais, assuntos que não cabem. O foco do Ministério da Educação passou a ser a tese de que os professores têm que ser treinados e seguir as técnicas do bem ensinar. As diretrizes curriculares a serem obedecidas se afirmam na matriz ideológica da pedagogia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e do empreendedorismo.

No texto da Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010, publicado em 2011, destacamos três mecanismos que expressavam o ataque à formação, à autonomia e ao trabalho docentes sob a política pautada pela equipe de Paulo Renato de Souza. E é nesta gestão que se começa a separar na escola o ensinar do educar. Estes mecanismos assim os sintetizo:

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo

---

17 Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6453-publicacoes-9. Retirado em 24 de novembro de 2019.

que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs[18] cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e o controle dos alunos e dos professores.

O segundo mecanismo, decorrente do anterior, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do "bem ensinar".

A *Revista Época*, de 26 de abril de 2010, numa reportagem de dez páginas, traz o receituário do "bem ensinar". "Os segredos dos bons professores. Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso (e o que todos temos que aprender). Os livros tomados como referência para tal adestramento docente são: *Ensinar* como *um líder*: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizagem, de Stiven Farr; e, *Ensine como um campeão*: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade, de Doug Lemov. Uma das receitas desses manuais, em letras maiores e destacadas em negrito pela reportagem, é de que "avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não só premiá-los de forma mais justa, mas também fazer algo mais importante: entender como eles trabalham".[19]

Esse último aspecto define o terceiro mecanismo, condição para que os dois primeiros tenham sucesso. Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de

---

18 Referimo-nos aqui ao Instituto Ayrton Senna, Instituto de Qualidade na Educação (IQE), Positivo, Pitágoras, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Sistema COC de ensino e congêneres, que assumem a direção pedagógica de muitas Secretarias Estaduais e, especialmente, municipais, em nome do ensinar eficiente.

19 Ver: *Revista Época*. São Paulo, Abril Cultural, 26 de abril de 2010, p. 110-120.

prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado[20] (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

O desmonte não foi total porque houve resistência ativa. As forças sociais dessa resistência, em grande parte, protagonizaram a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, seus dois mandatos e a eleição e reeleição de Dilma Rousseff, sendo que o segundo foi golpeado desde o primeiro dia até seu impedimento. Um período em que não houve mudanças estruturais, mas que teve avanços na distribuição de renda, na geopolítica internacional, no combate à miséria, na criação de centenas de Institutos Federais e quase duas dezenas de Universidade Federais para atender às demandas de movimentos sociais e de regiões do interior, além de ampla liberdade de pensamento.

Cabe notar que a classe dominante brasileira, ao longo especialmente da década de 1990, foi se organizando de forma mais orgânica na defesa de seus interesses em face do crescimento organizativo da classe trabalhadora e dos movimentos sociais que lutavam por direitos historicamente negados. A eleição de Luiz Inácio

---

20 Os estados de São Paulo e de Minas Gerais são os grandes artífices destas políticas, e que se ampliam céleres, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. O município do Rio de Janeiro, capitaneado pela secretária Cláudia Costin, foi uma espécie de laboratório avançado desta filosofia. O secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro na gestão Sérgio Cabral, o economista Wilson Risolia, expressou, de forma direta, o que é a visão da formação, autonomia e do trabalho docentes dos intelectuais da gestão Paulo Renato de Souza. Perguntado sobre o que pensa da educação e dos professores, o novo secretário foi explícito**:** "penso em educação como um negócio". Concebe os professores como entregadores do saber. A vida é assim, premia quem é melhor. Vamos fazer avaliações periódicas, que servirão de base para um sistema de bonificação (*Jornal O Globo*, Primeiro Caderno, 7/10/2010).

Lula da Silva em 2002, embora tivesse como vice um empresário, em nenhum momento a classe dominante brasileira o aceitou, mesmo que seu governo e depois o de Dilma Rousseff não tenham confrontado os interesses do grande capital.

Foi logo no início do governo Lula da Silva que surgiram dois movimentos que incidem sobre a disputa da formação, do trabalho e da autonomia docentes e, portanto, pelo controle ideológico da educação pública. O primeiro movimento, denominado Escola sem Partido, surgiu em 2004. Um movimento ideológico que defende que a escola só deve ensinar, mas não educar, tarefa que pertence à família. Por outra parte, defende que a escola é um serviço que tem que ser controlado pelo código do consumidor. Um movimento que se afirma sobre valores ultraconservadores e de cunho neofascista e incita alunos e pais a denunciarem professores que analisam temas como racismo, questões de gênero etc.[21]

Em 2005 surgiu outro movimento – Todos pela Educação – organizado por quatorze grandes grupos empresariais do setor financeiro, industrial e do agronegócio e apoiados por 18 institutos privados que vendem pacotes da educação e assessoria a estados e municípios. O *slogan* "ensinar o que serve aos industriais", do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), desde a sua criação, na década de 1940, passou a ser, para o conjunto da educação pública na ótica deste movimento, "ensinar o que serve ao mercado". O que Fábio Konder Comparato denominou Dialética da Desinflação, anteriormente referido, explicita-se pelo nome dado ao movimento. O que a Unesco pautou como campanha, tinha como título Educação para Todos,esses empresários matreiramente inverteram para Todos pela Educação, dissimulando sua atuação privatista na definição das diretrizes e políticas educacionais que atendem a seus interesses mercantis.

21 Para uma compreensão sobre vários aspectos das concepções do Movimento Escola Sem Partido o leitor poderá consultar a coletânea Escola "sem" partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2017).

Estes dois movimentos, mesmo com diferenças sutis, se complementam na disputa pelo controle ideológico da educação da juventude nas escolas públicas. Trata-se de movimentos que expressavam a visão de educação do bloco de poder nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Foi esse bloco de forças que arquitetaram o golpe que se consumou em agosto de 2016. Golpe que se completou com a prisão política do ex-presidente Lula da Silva. Tratava-se de preparar o terreno para a volta ao poder do grupo de centro-direita do governo Fernando Henrique Cardoso, cujo candidato de turno seria o patético Aécio Neves.

O golpe deveria completar as contrarreformas do governo Fernando Henrique Cardoso em parte barradas pela resistência organizada dos movimentos sociais, organizações científicas, culturais e sindicais. A prova deste intento se manifesta no fato de que o governo golpista, em menos de dois anos, somente não completou a contrarreforma da Previdência, mas introduziu algo inimaginável num Estado democrático: o congelamento, por vinte anos, mediante Emenda Constitucional (95) de investimento público. Em seguida, aprovou a contrarreforma trabalhista e do Ensino Médio. Prepararam para o novo governo as Bases Curriculares Nacionais.

Com a contrarreforma do Ensino Médio organizado por itinerários formativos liquidou com a concepção e prática do Ensino Básico, retroagindo a antes das leis de equivalência da década de 1950. Mediante as BCCNs, focando apenas em inglês, matemática e língua portuguesa, elemento retirando, portanto, a dupla base para entender o mundo: as ciências sociais e humanas e as ciências da natureza. Não por acaso se explicita a clara continuidade do governo Fernando Henrique Cardoso nessas contrarreformas. Maria Helena Guimarães de Castro, "cabeça" da equipe das reformas no MEC com Paulo Renato de Souza, passou a ser a secretária executiva do MEC no governo golpista.

O cálculo dos golpistas, reconhecido mais tarde pelo ex-presidente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)[22], como assinalamos na Introdução deste artigo, não apenas deu errado, como jogou o destino do Brasil para um grupo de extrema direita na política e ultraconservador economicamente. Juntam-se o fundamentalismo econômico, para o qual tudo tem que ser privatizado, e só sobrevivem os que se encaixam no critério da ideologia da meritocracia; o fundamentalismo político, para o qual não existem adversários, mas inimigos a eliminar, pautando, portanto, o ideário do fascismo; e o fundamentalismo religioso que subordina a ciência à crença. Uma teologia que caminha da estupidez para a insensatez e insanidade.

A postura do presidente e sua equipe de ministros (ressalvando-se a atitude dos dois ministros da saúde exonerados) diante da pandemia da Covid-19, revela desprezo e insensibilidade insana perante a dor de milhares de famílias enlutadas, em sua maioria de origem humilde. A cínica reunião de 22 de abril de 2020 não apenas sintetiza esse desprezo, pois parecia que não havia pandemia, mesmo com centenas de cadáveres enterrados em valas comuns, como também foi uma aula de ódio aos índios e quilombolas, à juventude pobre, aos servidores públicos e uma agressão planejada ao meio ambiente.[23]

O governo de extrema direita de Jair Bolsonaro chega ao seu terceiro ministro da Educação. Os dois primeiros eram uma espécie de sentinelas da plataforma do ódio do grupo ideológico do governo.

---

22 Em entrevista publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo, em 13/09/2018,* Tasso Gereissati enumerou três erros do partido no processo de *impeachement* da Presidente Dilma Rousseff. O primeiro foi solicitar a recontagem dos votos, o segundo, o partido ter sido "engolido pela tentação do poder "ao se aliar a Michel Temer (MDB)"após o impeachment da ex-Presidente Dilma Rousseff (PT)" e, o terceiro, que "os tucanos abandonaram "princípios básicos" do partido só para fazer oposição ao PT.
Disponivel em: Último Segundo – iG @ https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-09-13/psdb-tasso-jereissati.html. Acesso em: 25 jun. 2020.

23 Para um aprofundamento da análise desta reunião ministerial sob estes aspectos, ver: Gaudêncio Frigotto. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/27/desprezo-a-milhares-de-mortes-odio-aos-indios-e-quilombolas-pobres-e-servidores.

Mau exemplo de sectarismo e de ação programada contra áreas das Ciências Humanas e Sociais e a autonomia docente e das universidades, tendo como doutrina as teses do Movimento Escola Sem Partido. Na realidade do partido do pensamento único, do ódio e da violência contra o professor, sua autonomia e da desestruturação da carreira docente mediante a terceirização, contratações temporárias.

O terceiro Ministro da Educação Carlos Alberto Decotelli foi nomeado e, sem tomar posse, pediu demissão por um conjunto de falsificações em seu currículo lattes. A primeira de que tinha o título de doutor que era doutor. Título desmentido pelo o reitor da Universidade Nacional de Rosário, Argentina, com a informação de que fora reprovado em sua defesa de tese. Outra acusação foi de plágio na dissertação defendida na Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro. Por último, o desmentido da ***Universidade*** de Wuppertal, ***Alemanha***, de que tinha recebido a certificação de pós doutor. Nada mais deprimente e vexatório para o campo da educação.

A liquidação por completo da formação docente que lhe dê base científica para a atuação que lhe é inerente e a interdição de sua autonomia poderão vir pós-pandemia da Covid-19, se este governo de extrema direita continuar ou for substituído pelas forças de centro-direita. Isto porque o Banco Mundial já divulgou, em 20 de abril de 2020, um documento direcionado ao Brasil indicando a possibilidade de uso de tecnologias remotas pós-pandemia nos sistemas educacionais.[24] Se isto vingar, será o fim do sentido da profissão docente, pois a tecnologia passará a ser o fim e o professor o meio que decodificará pacotes de conteúdos preparados e vendidos por institutos privados. Isto para uso tanto a distância quanto em salas de aula presenciais.

Tudo o que se construiu de pensamento crítico na formação e no desenvolvimento das licenciaturas está no olho do furacão sob

---

24 Banco Mundial. *Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19*: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic. Acesso em: 25 jun. 2020.

o signo do ódio e da anulação. Por outro lado, a autonomia docente, a autonomia das universidades vem sendo afrontada com o mesmo ódio. O horizonte que se abre é o da interdição do futuro das gerações novas do presente e futuras. A esfinge que nos ameaça é de que este horizonte para se concretizar só tem o massacre da manipulação ideológica pelo uso de tecnologias de mídia, força básica da eleição do atual governo, e um aparato jurídico, policial, militar e paramilitar em curso e em ação. Uma situação tão ou mais perversa que a da ditadura empresarial militar de 1964, pois apoiada pelo voto popular manipulado em sua grande maioria.

A título de considerações finais

Da análise empreendida anteriormente, ainda que de forma esquemática, fica claro que a classe em suas organizações políticas e culturais, seus intelectuais orgânicos e intelectuais militantes que se vinculam as suas lutas tem tarefas gigantes no presente e no futuro, para acertar as contas com o passado e construir o futuro no qual sejam os protagonistas da construção da sociedade. Em termos clássicos, os sujeitos da revolução social que retomem o que é bem comum – a terra, a água, a ciência e tecnologia, como bens púbicos e coletivos, e assegure, sob esta base, os direitos universais da moradia, do transporte, da saúde, da educação e do patrimônio cultural. Um processo que tanto em Karl Marx como em Antonio Gramsci e Florestan Fernandes não permite posturas voluntaristas.

O embate, no plano político imediato é para que o cenário de pós-pandemia, evento que mudará o século XXI para melhor ou para pior, não seja dirigido pela extrema direita ou pela direita. Com graus de violência diversos buscarão espoliar ainda mais a classe trabalhadora e usar o fundo público e os bens comuns para a manutenção dos privilégios. No limite, eliminar pela violência da miséria, da fome e das

epidemias parte da classe trabalhadora, como ocorre neste momento com a Covid-19, ou pela mão armada do Estado, também como ocorre diuturnamente em nosso país.

Uma travessia, portanto, que implica reunir forças sociais amplas para, de derrotar o projeto da ultradireita e das práticas neofascistas que se instalaram no Brasil em 2019, dentro do qual não há futuro em nenhum âmbito da sociedade para a classe trabalhadora e seus filhos. Mas o projeto da direita ou centro direita não difere muito na manutenção unilateral dos interesses do capital. Isto porque a relação de dominação do capital é em si uma relação de violência e de cunho fascista.

No Brasil sempre houve luta, a começar pela abolição da escravatura que não foi dádiva. Mas a abolição formal não foi social e, como tal, a desigualdade de classe para os negros permanece e sobrepõe-se à desigualdade pelo fato de ser negro. Assim, a luta contra o capitalismo implica, para nós, também, o embate sem tréguas para abolir o racismo. Esta é uma luta que não está claramente incorporada às organizações políticas, sindicais, universidades e organizações científicas e culturais.[25] Trata-se de uma agenda politica fundamental para estabelecer, no seio da luta de classes, um marco para não retroceder. Junto a essa agenda está a Reforma Agrária popular defendida pelos movimentos sociais do campo, uma reforma tributária progressiva, taxação das grandes fortunas, democratização da mídia e da tecnologia, e restabelecer com clareza que a educação pública é um direito universal e que tem que ser mantido exclusivamente pelo fundo público. Isto implica acabar com o eufemismo de parceria público-privada, pois mascara a privatização da educação, a apropriação do fundo público de modo privado. Isto tem como tarefa reverter o conjunto de contrarreformas realizadas pelo golpe de Estado de 2016 e as protagonizadas pelo atual governo. No

25 Várias obras nos ajudam a aprofundar este tema, e destacamos aqui: Fernades (1964), Moura (1978, 1990) e Da Silva (2018).

campo da educação, como salientamos anteriormente, liquidaram a concepção e o direito à Educação Básica, liquidaram as licenciaturas, sequestraram a autonomia docente e da universidade e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Arrisco-me a concluir que a tarefa que nos espera nesta travessia para o amplo campo das esquerdas tem similitude com o que Antonio Gramsci postulava para enfrentar a superação do fascismo na Itália, na primeira metade do século XX. Para Lucio Magri, ao fazer "uma possível história do Partido Comunista Italiano", mas cuja herança se aplica a outras realidades, Gramsci foi o único intelectual e político que entendeu mais a fundo o espectro de forças sociais necessárias que fosse além de vencer as bases do fascismo.

> Para Gramsci, portanto, a revolução representa um longo processo mundial, por etapas, no qual a conquista do poder estatal, ainda que necessária, intervém em certo momento, de acordo com as condições históricas, e no Ocidente pressupõe um longo trabalho de conquista de casamatas, a construção de um bloco histórico entre classes diferentes, cada qual portadora não apenas de interesses diversos, mas de raízes culturais e políticas próprias. Ao mesmo tempo, esse processo social não constitui o resultado gradual e unívoco de uma tendência inscrita no desenvolvimento capitalista e na democracia, mas, ao contrário, é o produto de uma vontade organizada e consciente que intervém no processo de uma nova hegemonia política e cultural, de um novo tipo de ser humano em formação progressiva. (2014, p. 56)

A tarefa que nos interpela coletivamente é, em nossa particularidade histórica, efetivar esse longo trabalho de"conquista de casamatas, a construção de um bloco histórico entre classes diferentes, cada qual portadora não apenas de interesses diversos, mas de raízes

culturais e políticas próprias". E isto para construir uma nova hegemonia sob a direção da classe trabalhadora.

Referências

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

CHOMSKY, Noam. "Los dilemas de La dominación". In: BORON, Atilio (comp.) **Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2004.

DA SILVA, Joremir Machado. **Raízes do conservadorismo no Brasil. A abolição na impresa e no imaginário social.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

DURKHEIM, Émilie. **Éducation et sociologie.** Paris: PUF, 1922.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Graal, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Ffclusp, 1964.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 1981.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez e autores associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984, 1. ed.

FERNANDES, Florestan. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996, 1. ed.

FERNANDES, Florestan. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 201, p. 18-35.

FERNANDES, Florestan. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 46 jan.-abr. 2011, p. 235-274.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Escola sem partido. A esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Editora do LPP/UERJ, 2017.

HOBSBAMW, Eric. **O novo século.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MAGRI, Lúcio. **O alfaiate de ULM. Uma possível história do partido comunista italiano.** Rio de Janeiro: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MOTTA, Vânia Cardoso. **A ideologia do capital social.** Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2013.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio:** o negro na historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 1990.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

PEKETTY, Thomas. **O capital do século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1966.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação – do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Apedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, primeira aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classe.** Lisboa, Portugal: Moraes, 1981.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave – um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GOLPE E PANDEMIA: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS[26]

José Claudinei Lombardi [UNICAMP]

Para iniciar este ensaio de análise de conjuntura, uma provocação: será que o tema que o título nos reporta e que implica em tenebroso desmonte da educação está mais vinculado ao Golpe de Estado ou à pandemia? Para início de conversa, o IV Seminário Internacional do Grupo de Estudos Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, se realizou à distância (pela internet) porque estamos em plena pandemia, e não é necessário me alongar sobre o assunto, mas gostaria de enfatizar quatro pontos sobre o assunto:

1. Estamos num dos epicentros da pandemia, sendo que o Brasil é o segundo país com maior incidência de casos e de mortalidade e, a cada dia, batemos novas marcas – quase todo dia falecem entre 2 a 3 Boeings 747 (cuja lotação é de 410 passageiros), já contabilizamos (neste julho de 2020 – quando estou fechando a redação do texto[27]) mais mortes que a bomba atômica em Hiroshima (que provocou a morte de 90.166 pessoas);

---

26 Palestra realizada em 14 de julho de 2020, na mesa redonda "Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e resistências", na abertura do IV Seminário Virtual Internacional do Grupo de Estudos Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, da UFPB, e o HISTEDBR, realizado entre os dias 14 e 17 de julho de 2020, tendo por tema central "Políticas educacionais e o avanço da extrema direita".

27 No dia 08/08/2020 o Brasil bateu a casa dos 100 mil mortos pelo Covid 19 e mais de 3 milhões de infectados, segundo dados oficiais que, como é amplamente divulgado, a subnotificação pode ser de até 5 vezes os dados informados. As manchetes das agências de informação desta data, lamentam a tragédia, com amplas matérias, como por exemplo: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/brasil-tem-100-mil-mortes-para-covid-especialistas-temem-efeito-bumerangue/

2. Uma pandemia em escala mundial só existe em virtude da mundialização das relações, num contexto de aprofundamento do imperialismo (defendo o uso da categoria imperialismo e não o conceito de globalização que é expressão ideológica do fenômeno[28]);
3. O contágio das epidemias no mundo moderno ocorrem em escala mundial, geralmente com alta morbidade e, desde o descobrimento dos microorganismos patogênicos, a recomendação é para evitar o contágio ou imunizar a população. E embora as epidemias sejam mundiais, as soluções são ou locais ou nacionais, com esforços e recomendações praticamente diplomáticos, sem atingir as causas da propagação, uma vez que a desigualdade social resulta no contágio e na mortalidade da massa empobrecida e majoritária da população de quase todas as formações sociais de nosso tempo;
4. Nunca é demais lembrar que estamos tratando de um mundo hegemonicamente controlado pelo capital (fundamentalmente do financeiro), no qual praticamente tudo e todas as relações são permeadas pela mercadorização (um mundo no qual tudo é mercadoria, como objetivo de garantir a acumulação do capital, em detrimento dos que miseravelmente vivem do trabalho).

É exatamente nesse contexto, além do mais, e não há como colocar "panos-quentes", que está acontecendo no Brasil um processo de golpe de Estado, desta feita uma ação orquestrada pelo empresariado + legislativo + judiciário + mídia monopolista + endosso das forças armadas.[29] Com este golpe abandona-se as aparências e

28 Assunto que abordei no livro *Globalização, pós-modernidade e educação* (LOMBARDI, 2009).

29 O Golpe de Estado de 2016 não ocorreu sem resistência, inclusive produzindo no meio universitário diversos cursos para o registro e análise do contexto conjuntural, e uma grande quantidade de artigos, livros e coletâneas. Entre as várias publicações que elaborei, destacam-se as seguintes: em coautoria com Marcos Lima, o prefácio "O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado" (LOMBARDI E LIMA, 2017; in: LUCENA, C. e outros, 2017); a organização do curso e a organização de coletânea com o título *O golpe de 2016 e a educação no Brasil,* juntamente com Nora Krawczyk (KRAWCZYK e LOMBARDI, 2018 – Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-golpe-2016).

firma-se inexorável avanço do conservadorismo, com o rompimento do Estado Democrático de Direito, com a quebra da política de soberania e desenvolvimento nacional, com a implementação radical do receituário neoliberal – em síntese políticas máximas para o capital e mínimas para o social, sob a máxima que o mercado deve ser o mecanismo econômico por excelência.

Necessário registrar que isso ocorre num contexto (estrutural e conjuntural) de profunda crise econômica, social e política. Com isso quero reafirmar que a tomada golpista do poder se explica no contexto da crise estrutural do modo capitalista de produção, sendo a crise política uma das formas como essa crise estrutural se apresenta no Estado burguês que, como parte da superestrutura jurídico-política e ideológica, está em pleno processo de esfacelamento (ou apodrecimento?) já não cumprindo mais as funções que justificaram, no âmbito da fundamentação filosófica da ideologia liberal, sua criação: possibilitar a plena liberdade e os direitos fundamentais a todos os cidadãos, manter a ordem, assegurar a defesa, promover o bem-estar e o progresso da nação. Com isso, fica desvelado que o Estado burguês não é e nunca foi um representante do interesse geral, mas, pelo contrário, é o representante dos interesses comuns da classe dominante, não passando o governo, pois, de um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa[30].

Não é demais repetir que, apesar do insucesso do neoliberalismo em outras paragens, inclusive com o ressurgimento de protestos massivos motivados pelo desmonte das políticas sociais, os *Chicago's Boys* tupiniquins implementam uma nova onda de ataque aos direitos sociais, conquistados com muita luta, ao longo do século XX. Essa onda

30 Não dá para deixar de citar Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, no lapidar registro sobre o Estado e o governo burguês: "O moderno poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa". (MARX e ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. 1848. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap1.htm)

está diretamente relacionada à crise – a um só tempo econômica, social, política, cultural, moral etc – que se abateu sobre o mundo a partir de 2008 (que é profunda e mais grave que a de 1929).

Como essa crise impactou os grandes bancos internacionais (isto é: o centro pulsante do sistema financeiro mundial, através do qual se garante o enriquecimento descomunal dos acionistas do sistema financeiro global, controlado por apenas 28 bancos[31]), eles precisam garantir os ganhos dos acionistas controladores do sistema[32], e o Estado moderno (isto é: o Estado burguês) é o fiador desse jogo. Embora os economistas "neoliberais" recomendem um Estado mínimo para que o mercado possa atuar livremente, na verdade não passa de discurso, no qual apregoam um Estado mínimo para o social, mas máximo para o capital que, por sua vez, controla o mercado e, paradoxalmente, o controla através do Estado. O objetivo disso é um só: garantir os ganhos especulativos dos controladores do sistema financeiro.

Esse (o sistema financeiro internacional), controlado por alguns poucos grandes monopólios, mantêm os Estados reféns para benefício exclusivo dos grandes conglomerados financistas. Ao contrário da redução do papel do Estado, este tem atuado como um

31 Várias matérias da grande imprensa internacional e nacional repercutiram as análises feitas pelo professor emérito de ciências econômicas e ex membro do conselho geral do Banco de Francia, François Morin, autor de "A hidra mundial, o oligopólio bancário». A principal matéria foi publicada pela BBC em 28/03/2016 e está disponível em: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160325_economia_mecanismos_hidra_financiera_mundial_mj
Até mesmo o Portal da Globo reproduziu a matéria em 02/04/2016, podendo ser acessada pelo seguinte endereço: http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/04/qual-forca-dos-28-bancos-que-dominam-financas-do-planeta.html#:~:text=Segundo%20a%20investiga%C3%A7%C3%A3o%2C%2011%20dos,de%20juros%20chamadas%20%22Libor%22.

32 Sobre o assunto há excelentes estudos e os interessados podem ler apenas dois artigos para se informar sobre o assunto:
a) o artigo de Isabella Vitória Castilho Pimentel Pedroso, Globalização, comércio mundial e formação de blocos econômicos. Disponível em: http://educacao.globo.com/artigo/globalizacao-comercio-mundial-formacao-de-blocos-economicos.html
b) o artigo de Marcelo Justo, Qual a força dos 28 bancos que dominam as finanças do planeta, publicado na BBC. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160330_bancos_economia_global_fn

salvador dos excessos econômicos promovidos pelos grandes monopólios financeiros nacionais e internacionais, controlando as taxas de juros, o câmbio, mantendo subsídios para setores pouco competitivos, etc. O Estado intervém na economia através da geração de superávits primários para que o governo possa saldar o pagamento dos juros da dívida junto ao sistema financeiro internacional. Não dá para se iludir: o governo gera superávit primário, reduzindo as despesas sociais e os investimentos em infra-estrutura e desenvolvimento para garantir a lucratividade do sistema financeiro internacional. Corta recursos sociais, mas não reduz as despesas com o funcionamento da máquina política e burocrática estatal, vinculada aos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), notadamente as despesas com as forças repressivas armadas. O corte é cirúrgico e atinge as despesas com a saúde, a educação, a pesquisa (Ciência & Tecnologia)[33], a seguridade social, principalmente.

Para um historiador da educação, os dilemas e perspectivas da educação brasileira precisam ser analisados mais detidamente. Essa análise tem sido realizada há muito tempo, sendo que a obra de Dermeval Saviani, *História das idéias pedagógicas no Brasil*, faz uma análise ao mesmo tempo sintética e de fôlego, chegando aos desafios contemporâneos da educação[34]. Para encurtar caminho

---

33 As ações para o desmonte da Ciência & Tecnologia no Brasil vem sendo denunciados por muitos órgãos e instituições, notadamente a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Entre outros instrumentos e medidas para desmontar a pesquisa no Brasil, construída desde o final do Século XIX e ao longo do Século XX, os cortes de recursos constituem a pedra angular, conforme tem denunciado o presidente da SBPC em várias matérias e oportunidades. É ilustrativa matéria de 2019 publicada no site dessa histórica entidade, como: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-desmonte-da-ciencia-brasileira/; ou na entrevista do Prof. Ildeu de Castro Moreira à ANPEd, em 2020, e que pode ser lida em: https://www.apufsc.org.br/2020/04/23/presidente-da-sbpc-fala-sobre-o-futuro-do-brasil-e-o-desmonte-da-ciencia-e-tecnologia/

34 A referência que ainda tenho é: SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

analítico, relembro de uma frase lapidar de Darcy Ribeiro, proferida em palestra na Reunião Anual da SBPC, de 1977, que ele denominou "Sobre o óbvio"[35], que "a crise educacional do Brasil, não é uma crise, é um programa... Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos". A partir da conjuntura delineada já naquela época, o Prof. Darcy estava prenunciando a trajetória do projeto político da educação no Brasil e que desembocou na elaboração da Constituição de 1988 e, depois, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), cujo caráter conservador – em relação ao projeto da sociedade civil – o próprio Senador Darcy Ribeiro, lamentavelmente, ajudou a aprovar, graças ao seu substitutivo.

Sabemos que a base financeira é determinante fundamental para a organização de um sistema educacional público, gratuito, laico e de qualidade. Por isso, não há novidade em cortes de recursos para as políticas sociais, particularmente para a educação. Isso se deu praticamente em quase todos os períodos históricos, acompanhando os avanços e retrocessos econômicos, bem como os fluxos e refluxos das políticas sociais do país. Uma visualização das despesas em educação em relação ao PIB é muito esclarecedora:

35 O texto encontra-se amplamente divulgado no formato PDF, podendo ser lido no seguinte endereço: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf

EDUCAÇÃO – Despesa em relação ao PIB[36]

ANO	% DO PIB
1950	1,40%
1970	2,90%
1985	2,90%
2000	4,70%
2005	4,50%
2010	6,64%
2011	6,96%
2012	7,61%
2013	7,57%
2014	7,72%
2015	5.06%
2016	4.77%
2017	5.32%
2018	4.86%
2019	4.17%

Como se verifica pela tabela, as despesas públicas com educação, em relação ao PIB (Produto Interno Bruto), nos mostra dados que, historicamente, são muito interessantes: antes de mais nada, a

36 Tabela que elaborei a partir dos dados disponíveis no antigo repositório de estatísticas constantes do site INEP, http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/
Para o fechamento deste texto, busquei reconstituir os dados da tabela, informando a fonte, mas infelizmente o mesmo não se encontra mais acessível.
Felizmente as informações podem ser reconstituídas a partir do repositório de dados do IBGE, particularmente em: https://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/contas-nacionais.html e https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/

porcentagem do PIB para a educação sempre foi muito reduzida para o atraso na organização do sistema educacional e a universalização da educação; uma visão panorâmica possibilita uma informação positiva para a educação: houve um importante crescimento do orçamento para a educação em relação ao PIB, saltando de 1,4% em 1950 para 6,1% em 2011; merece destaque que o orçamento da educação flutua ao sabor dos ciclos econômicos e em relação direta com as políticas educacionais (e sociais de modo geral) adotadas nos ciclos governamentais. Os dados indicam que entre 1950 a 1965, durante o chamado nacional desenvolvimentismo, um ciclo de funcionamento quase regular da democracia burguesa (apesar da ocorrência de várias iniciativas golpistas), houve crescimento de 1,4% para 2,4%; esse crescimento se manteve até 1970, atingindo 2,9%. Durante a Ditadura Militar houve queda do orçamento da educação, em relação ao PIB, baixando seis décimos entre 1970 a 1980; o crescimento foi restabelecido a partir de 1985, para 2,9%. Com a redemocratização "lenta e gradual", respondendo à forte mobilização dos educadores e da sociedade civil, houve um salto entre 1985 a 2000, passando de 2,9% para 4,7%. Houve tendência de queda na transição do governo do PSDB para o do PT, de 4,7% em 2000 para 4,5% em 2005 e 2006 (4,44%); quando passou a ocorrer um ciclo de ampliação dos recursos para a educação, atingindo 6,6% em 2010; 6,96% em 2011; 7,61% em 2012; 7,61 em 2012; 7,57% em 2013 e 7,72% em 2014, quando atingiu a relação mais alta do PIB com educação.

Desde então as despesas com educação começaram a cair, inicialmente como uma decorrência direta da crise do capital financeiro em 2008 (e que não foi apenas uma marolinha). Na sequência, foi um resultado direto do Golpe de Estado de 2016 e da quebra do compromisso com a continuidade das políticas sociais que marcaram os governos desde a chamada redemocratização (de fato um acordo por cima para a saída "lenta e gradual", sem passar a história a limpo).

Os cortes na educação, desde 2015 podem ser acompanhados pelos dados disponíveis e que caracterizam a profundidade desses cortes. O Portal da Transparência traz os seguintes dados para a EDUCAÇÃO[37]:

GASTOS COM EDUCAÇÃO

ANO	PREVISTO	REALIZADO	PORCENTUAL	% DO PIB
2015	R$139.747.090.141,00	R$111.046.818.245,26	79.46%	5.06%
2016	R$137.863.045.521,01	R$118.672.634.968,79	86.08%	4.77%
2017	R$144.307.469.773,00	R$127.464.086.508,55	88.33%	5.32%
2018	R$143.656.678.931,00	R$121.894.014.911,13	84.85%	4.86%
2019	R$149.602.502.807,00	R$71.202.894.696,56	47.59%	4.17%

Como explicar a queda recente nos gastos com educação (fato também ocorrido com as demais políticas sociais)?

Em 2015, no início do 2º governo de Dilma Rousseff, houve corte na educação, como é possível verificar, provocada pelos equívocos em se manter no poder através de concessões ao capital, com a adoção de políticas de aprofundamento neoliberal. Entretanto essa situação se agravou com a deliberada política de cortes no orçamento da educação e das instituições de ensino e pesquisa de nível superior realizados desde o Golpe de 2016, principalmente o desmonte que está se dando sob o governo Bolsonaro.

Os grandes cortes na educação foram deliberados com a aprovação da "PEC do fim do mundo" – que tramitou como sendo a PEC 55, e que foi aprovada a toque de caixa no Congresso Nacional

37 Os dados foram obtidos no link http://www.portaltransparencia.gov.br/orgaos-superiores?ano=2019, consultados no dia 13/08/2019.

como a PEC 241, estabelecendo um teto para as despesas públicas do governo que passaram a ser condicionadas pelo índice de inflação do ano anterior. Na prática a "PEC do fim do mundo" significa não apenas o congelamento dos gastos por duas décadas (2017 a 2037), mas a redução dos recursos governamentais destinados ao financiamento de diversos setores de atividade, com destaque para as políticas sociais. Na educação esses cortes foram da seguinte ordem: em 2016 atingiu 6,4%; em 2017 foi de 16,8%; em 2018 foi 8,5%; em 2019, até metade do ano, o corte foi de 31,4% do orçamento previsto R$ 122,9 bilhões para o Ministério da Educação.

É preciso repetir e grifar: em 2019 o bloqueio de recursos do Ministério da Educação foi o maior desde 2016, com o congelamento de 31,4% dos recursos discricionários (não obrigatórios, com exclusão da folha de pagamento) neste ano. Em 2018, essa taxa foi de 8,5%, em 2017 ficou em 16,8% e em 2016 atingiu 6,4%, de acordo com dados do próprio MEC apresentados pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub.[38]

Isso tudo ocorreu e ocorre de modo criminoso, sem que alguma providência fosse/seja tomada. O Ministro sequer camuflou que um dos mais expressivos dos cortes foi para pagar as emendas parlamentares para viabilizar a aprovação da reforma da previdência na Câmara dos Deputados – ou dizendo mais claramente, no melhor estilo da "velha política", para comprar a quantidade necessária de deputados para aprovação de reforma previdência contra os trabalhadores.[39]

O que esses cortes significam? Os cortes de recursos para a educação implicam no desmonte da política educacional implementada com a redemocratização e a legislação dela decorrente – da LDB ao

38 Os dados constam de matéria disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/bloqueio-na-educacao-o-maior-desde-2016-23668620

39 Conforme matéria publicada acessível como segue: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/08/weintraub-admite-ser-corte-r-926-milhoes-do-orcamento-da-educacao-remanejados-para-pagar-emendas.shtml

Plano Nacional de Educação. Esse desmonte seguramente implicará num retrocesso quantitativo e qualitativo da educação. É óbvio que o mesmo desmonte que ocorre na educação, vem se passando com todas as esferas da vida nacional. Isso não é passado, mas essa política continua a ser adotada e ainda não se sabe o montante dos cortes. Uma coisa é certa: estão atingindo o conjunto da educação e, preferencialmente, as Universidades e Institutos Federais, numa clara demonstração política de um governo que veio para **destruir** e, ao assim fazer, deixando a terra arrasada para ser ocupada pelo negócio educacional, por instituições privadas de ensino em todos os níveis – da creche à pós-graduação – e todas as esferas do negócio educacional: dos projetos às obras, dos cursos à certificação dos diplomas; dos empréstimos estudantis à certificação das publicações científicas.

Sendo o desmonte da educação um projeto da elite transformado em projeto de governo, também nessa área o plano é "passar a boiada" (para usar a frase do ministro golpista do meio ambiente, Ricardo Salles, na criminosa reunião da equipe de governo em 22 de abril de 2020, aproveitando a porteira aberta do Golpe e a pandemia de coronavírus, para avançar aceleradamente a implementação das políticas neoliberais e que têm sido introduzidas gradativamente, desde Collor, passando por FHC… Lula… Dilma… Temer e agora Bolsonaro. O sentido de "passar a boiada" na educação é a completa mercadorização das antes chamadas políticas sociais, transformadas em serviços e negócios privados, garantindo a transferência de recursos públicos destinados à educação ao capital financeiro. Resumindo: o projeto é a plena mercadorização da educação, transformada em negócio para o capital. Com as políticas neo ou ultraliberais está ocorrendo um rápido avanço das políticas privatistas com a transformação das políticas sociais de *direito* em *serviço*, o cidadão em cliente; com avanço da empresa privada sobre a educação, posto que a educação dá alta lucratividade, através do controle monopolista do negócio educacional e que tem se

realizado pela abertura da educação ao mercado acionário, garantindo rentabilidade para os acionistas.

Gostaria de aprofundar a análise a partir dos dados disponíveis. Entretanto é preciso articular o que vem ocorrendo com uma ação muito mais ampla e que decorre das condições em que nos encontramos no presente momento: enfrentamos um governo totalmente desprovido de legitimidade, pois é resultado e decorrência de um Golpe de Estado, com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff sem nenhum crime de responsabilidade; um governo eleito como resultado de manobras da operação Lava Jato para desfechar um ataque fulminante na esquerda, particularmente no PT, com a prisão arbitrária e sem prova de Lula, acusado de vários crimes, principalmente de corrupção; hoje se sabe que a denúncia, condenação e prisão de Lula foi uma jogada política para tirá-lo do caminho e, com isso, garantir a vitória conservadora; durante a campanha o candidato conservador usou e abusou do uso de recursos não declarados para o financiamento de propaganda enganosa pelas redes sociais, as *fake news*, trabalhando eficientemente a subjetividade e os valores arraigados na cultura brasileira, caracteristicamente conservadora, machista, misógina, racista, homofóbica, etc. Mas era preciso ainda esconder o candidato, pois seu despreparo, a ausência de projeto político e a dificuldade de expor e debater ideias o tornariam fragilizado nos debates públicos; não é de se duvidar que, para tanto, foi preparado um grande teatro para viabilizar uma cirurgia que o candidato precisava realizar, com a produção teatral de uma facada, com a tentativa de culpabilização de seus oponentes, em Juiz de Fora – MG.

Com todas essas ações e esbulhos eleitorais foram realizadas as eleições de 2018, cujo resultado foi a vitória eleitoral de Bolsonaro. Desde sua posse não há sinais de que tenha um projeto político para o país. A escolha para a economia indica a adoção radical do receituário neoliberal, com o perfilamento do país ao imperialismo americano, na contramão da política externa brasileira historicamente

adotada, notadamente nas últimas décadas. No plano interno impera a irracionalidade e a demência, uma política de desmonte das instituições nacionais e a adoção de uma tática (de guerra) de terra arrasada; na política externa é a subserviência colonial ao decadente império Norte americano.

Vivemos uma conjuntura de difícil previsão, pois todas as alternativas históricas estão colocadas para escolha dos homens, como sujeitos sociais da história. O desmonte das políticas sociais, de desenvolvimento econômico e autonomia nacional estão ocorrendo em ritmo acelerado. Em poucos meses foi desmontado o projeto nacional desenvolvimentista implantado no Brasil desde os anos 1930, com Getúlio Vargas.

Penso que os nacionalistas, quer sejam vinculados ao capital ou ao mundo do trabalho, irão lamentar o apoio e a manutenção do breve governo Bolsonaro. O grande capital financeiro internacional, que há muito rompeu com fronteiras e interesses nacionais ou regionais, certamente está festejando e manifestando apoio incondicional a esse governo, o mesmo ocorrendo em outras nacionalidades em crise e desmonte. O autoritarismo não é condição excepcional para o capitalismo decadente, mas sua forma de garantir o controle do poder de Estado.

Difícil entender como chegamos a essa situação? Arrisco uma hipótese para pesquisas futuras: O projeto de desenvolvimento nacional implementado no Brasil foi gestado no desmonte do Império e Primeira República, sendo implementado com o Golpe de 1930 e o Governo Vargas. Esse projeto ganhou várias versões e colorações depois da Segunda Guerra Mundial, sendo que, ao longo da década de 1950, os militares, somados ao empresariado nacional, construíram um projeto político para o país, criando a coesão necessária para Golpe de 1964. Esse projeto recebeu diversas formatações e sua implementação foi se esgotando, resultando nos acordos por cima que resultaram na transição lenta, gradual e segura, segundo o próprio presidente-

ditador Ernesto Geisel. Entretanto, desde então é preciso perguntar se hoje os militares possuem um projeto político articulado para o desenvolvimento e a segurança nacional do Brasil? Não creio que haja sequer um esboço de projeto… Não creio que sequer a burguesia, como classe cujos interesses são suficientes para aparar os conflitos de interesses e suficientemente amplo para articular as diferentes frações de classe (da aristocracia fundiária, passando pelos industriais e pelo agronegócio, até os banqueiros consorciados ao capital financeiro), possua um projeto de desenvolvimento nacional para o país.

Minha impressão é que a racionalidade dos interesses de ampliação da riqueza, e que promove a soma entre os empresários e financistas como classe, acaba sendo tão irracional que, da mesma forma que destrói a natureza e a classe trabalhadora, galinhas dos ovos de ouro para o acúmulo de capital, promove a irracional acumulação de riqueza de poucos, num processo autofágico de concentração, e a miséria crescente, a marginalidade e a barbárie para a grande maioria da população, para a classe trabalhadora e o leque imenso das frações de classe dos que vivem de um trabalho cada vez mais precarizado.

Na ausência de projeto político para a nação, a tomada golpista do poder se explica no contexto da crise estrutural do modo de produção capitalista, sendo a crise política que vivemos uma forma como essa crise estrutural se apresenta no Estado burguês periférico, parte da super-estrutura apodrecida que, como disse anteriormente, já não cumpre sua função de garantir o bem-estar de seus cidadãos. Assim, acaba criando as condições necessárias para a retomada da força política e repressora de um Estado autoritário, cuja função fundamental é garantir a acumulação de capital pelo pagamento ou garantia de capital, pelo Estado, para o funcionamento e desenvolvimento do próprio capital e que é multiplicada ano-a-ano pelos mecanismos característicos do sistema financeiro internacional. Se isso não ocorrer pela criação de consenso no jogo político e eleitoral da democracia burguesa, as forças armadas e repressivas do Estado garantem a

articulação necessária para que os poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) cumpram com a finalidade da criação do Estado-Nação moderno: um instrumento para garantir os negócios e os interesses da classe que detém o poder econômico e que, por isso, controla o poder político e o poder ideológico desse mesmo Estado.

E os que estamos do lado oposto desse amplo arco político conservador – ou seja: à esquerda – que bandeiras estamos desfraldando? Minha análise é que a esquerda socialista e comunista ainda não conseguiu se rearticular desde a simbólica “queda do Muro de Berlim”, ocorrida como espetáculo midiático em 9 de novembro de 1989, dando início oficial à reunificação da Alemanha e, ao mesmo tempo, marcando a virada nos rumos da URSS, de fato iniciada com as políticas reformistas de Mikhail Gorbachov, em 1986, e chamadas de Perestroika (em russo “reconstrução”) e Glasnost (em russo “transparência”), e que resultaram no desmonte do bloco soviético através de uma reforma às avessas – do socialismo ao capitalismo. Para o movimento revolucionário internacional significou um profundo refluxo. No Brasil, quando as transformações no bloco soviético vieram à tona, a esquerda revolucionária já tinha sido praticamente aniquilada pela Ditadura Militar e sua feroz perseguição, tortura e mortandade. Voltou a se rearticular com o aparente fim desse regime[40], mas os poucos partidos revolucionários estratégicos não mais conseguiram recompor bases junto às massas e movimentos populares e no seio da classe trabalhadora; a esquerda que foi se organizando partidariamente, tendo bases nos movimentos populares e de trabalhadores, já nasceu com características mais reformistas que revolucionárias e crescentemente foram se caracterizando como partidos-da-ordem, partidos que, aceitando a legislação política e eleitoral do Estado Moderno (instrumento de classe da burguesia) jogou-se plenamente

40 Aparentemente porque no Brasil a transição foi negociada pelo alto, não passando a história a limpo, com a criminalização das torturas e assassinatos, a exemplo do que ocorreu em outros países da América Latina.

na disputa eleitoral, pressupondo que o jogo democrático com cartas marcadas, característico da democracia da elite sobre os que vivem do trabalho, possibilitaria o acesso ao poder e, uma vez instalado no governo, poderia implementar as reformas necessárias ao avanço rumo a uma sociedade mais igualitária e aberta. Deu no que deu na quase totalidade dos países que seguiram esse caminho, inclusive no Brasil. Hoje a esquerda está fracionada (mais que dividida), e pior que isso: como um vaso quebrado, parece impossível juntar os cacos e delinear um projeto político, mesmo tático, para a formação social brasileira.

Aparentemente temos todos os motivos para um posicionamento pessimista (com o isolamento da pandemia, a crise econômica, social, política, intelectual e moral), mas é nessas horas que me lembro da frase lapidar do militante e intelectual sardo: “pessimismo da razão, otimismo da vontade”. E é uma frase que ilustra adequadamente meu estado de espírito, por um lado, mas a minha vontade política de revolucionar a ordem existente, por outro. É uma frase que aparece várias vezes ao longo da produção gramsciana, dos escritos no L’Ordine Nuovo aos Cadernos da Cárcere, incluindo suas Cartas do Cárcere, onde registra que seu “...estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência mas um otimista com a vontade”[41]. Devo registrar que o pessimismo gramsciano não se forjou numa concepção negativa, mas no caráter radicalmente social e histórico do mundo dos homens, no qual pessimismo implica cautela, tanto na análise da situação como no entendimento da relação de forças, sendo uma alerta para não se subestimar os inimigos. O otimismo é a sua contraparte: não se verga face ao contexto, mas atua sobre ele, com vistas a transformar as relações existentes. É entender que são as contradições que impulsionam o sujeito coletivo que, tenha ou não consciência, atua para a transformação histórica (em todas as esferas

41 Gramsci, Antonio. Cartas do cárcere. (2 vols.). Edição Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro 2005.

da totalidade histórico-social: a economia, a sociedade, a política, o mundo intelectual e até a ética.

Também é importante refletirmos que, como diz Marx, na *Contribuição à crítica da economia política*:

> Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação, as condições materiais para a sua realização.[42]

Meu entendimento é que o velho modo de produção capitalista, desde final do século XIX, encontra-se em processo de transformação de seus pilares estruturantes. É nesse sentido que entendo que estamos numa época de transição e, se os homens são sujeitos de sua história, temos que atuar numa perspectiva transformadora (revolucionária) nas várias esferas de nossa vida, com tal ímpeto que o parto do novo modo de produção se concretize, antes que o capitalismo aprofunde a barbárie e destrua as condições para a vida humana no planeta terra.

Em termos políticos, portanto, não é hora de esmorecer, mas de avançar no trabalho de base. Avançar na organização e na formação crítica dos trabalhadores. Do ponto de vista organizativo, precisamos agir politicamente para que a esquerda junte os cacos e re-construa um projeto político estratégico e tático, tanto a nível mundial, como para nossa formação social (sempre numa perspectiva internacionalista, no

---

42 Marx, Karl. Uma contribuição à crítica da economia política. 1859. Acesso em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf; Outra tradução encontra-se em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm

sentido de emancipação de todos os homens). Isso implica em não apenas interpretar o mundo existente, mas em transformá-lo, como explicitou Marx na décima primeira das *Teses sobre Feuerbach.*[43] E na primeira das *Teses* em que enuncia que a transformação revolucionária da sociedade, não se faz por atitude contemplativa ou interpretativa, mas pela atividade prática; sentido completado na oitava tese quando enuncia que "A vida social é essencialmente prática", sendo que "Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis".

Não há receitas para colocarmos a nossa práxis transformadora, mas ela pressupõe trabalho de base: organização e formação das massas para a luta. Considero essencial, para colocarmos a luta em primeiro plano:

– NO LOCAL DE MORADIA (organizando/participando de Conselhos de bairro, região, cidade, orçamento);

– NO TRABALHO (organizando/participando da organização da categoria à qual pertencemos, de nosso sindicato e dos Conselhos de Educação, de Saúde...);

– NA POLÍTICA (participando dos movimentos e partidos que animam a vida política de nossa sociedade), sabendo as necessárias táticas de atuação, do projeto político de nosso partido que, na sociedade de partida em classes que vivemos, implica em tomar o partido dos trabalhadores em oposição ao partido da burguesia.

Enfim é aprendermos a dominar o PESSIMISMO para atuarmos com OTIMISMO!

43 Marx, Karl. Teses sobre Feuerbach. 1845. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm

Finalmente, como educadores histórico-críticos, temos uma dupla tarefa: por um lado, empreender uma radical e profunda crítica ao desmonte da educação pública (sabendo que é preciso a crítica da educação burguesa, mostrando seus mecanismos classistas de funcionamento, desmistificando e desnaturalizando a inculcação ideológica realizada na escola); por outro, organizarmos uma prática educativa que possibilite aos filhos dos trabalhadores, aos dominados, o acesso E SÍNTESE do saber historicamente produzido pela humanidade.

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA DA ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Juliana Campregher Pasqualini [UNESP]
Tiago Nicola Lavoura [UESC/BA]

Neste capítulo, materializamos sob a forma textual uma parte das discussões que desenvolvemos na disciplina condensada "Teoria da atividade e ensino escolar: contribuições de A. Leontiev para a pedagogia histórico-crítica", que oferecemos conjuntamente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do campus Araraquara da UNESP na semana de 09 a 12 de dezembro de 2019.

A disciplina se centrou no estudo da teoria da atividade de Alexis N. Leontiev, explorando suas implicações educacionais e contribuições para a edificação da pedagogia histórico-crítica, em sentido amplo, e em sentido específico para o trabalho educativo de orientação histórico-crítica. As contribuições de Vasili V. Davidov foram estudadas, também, buscando a elucidação dos nexos dinâmico-causais entre atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico, na tentativa de buscar aproximações entre as contribuições deste autor e os postulados teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Tivemos a alegria de receber por volta de 80 participantes, entre alunos regularmente matriculados e ouvintes, advindos de várias regiões do país e atuantes em diversas áreas da pesquisa em educação e da atividade docente, circunstância que proporcionou momentos muito ricos de partilha e debate. Tencionamos, com esse texto, registrar questões que se mostraram relevantes para a reflexão sobre o trabalho educativo, focalizando os conceitos de *atividade*

consciente e *necessidade*, e apontando alguns elementos centrais para pensarmos a *atividade de estudo*, reconhecendo sua centralidade para a formação e desenvolvimento do *pensamento teórico*.

O horizonte que nos orienta, nesse percurso, é a busca de subsídios psicológicos para a elucidação de uma problemática de ordem pedagógica: como se deve organizar e conduzir o ensino escolar de modo que os significados supra-individuais que compõem a ciência, a filosofia e as artes, ou seja, as formas desenvolvidas da consciência social, tornem-se incorporados ao sistema da consciência individual, instituindo-se como mediações da atividade consciente do estudante no mundo?

Imagem do mundo e a atividade como mediação da relação sujeito-objeto

Interessa sobremaneira à educação escolar de orientação histórico-crítica o problema de "poder construir na consciência do indivíduo a imagem de um mundo exterior pluridimensional, do mundo tal qual ele é, mundo no qual vivemos", como coloca Leontiev (2004, p. 54) em seu texto tardio, "A imagem do mundo"[44]. Explica o autor que o mundo objetivo se apresenta à pessoa à medida que é percebido, compreendido, retido e reproduzido em sua memória, isto é, à medida que se constitui uma *imagem mental do mundo*[45]. Essa imagem, entendida como *representação*, regula

44 Mario Golder, a quem, a pedido de Leontiev, foi confiado o texto manuscrito e inacabado, considera esse ensaio o "verdadeiro canto do cisne" do autor russo. A tradução em língua portuguesa foi publicada em 2004, integrando o livro organizado por Golder dedicado à obra de Leontiev (2004).

45 O conceito de imagem não deve ser concebido como imagem visual, mas sim como representação psíquica dos fenômenos objetivos constituída potencialmente a partir dos diversos canais sensoriais, mediada, no ser social, por significados.

a existência, a atividade do ser no mundo e, portanto, nos remete ao conceito de *consciência*.

Como primeira aproximação, na imediaticicidade fenomênica, podemos entender que a consciência da pessoa é o *quadro* ou *retrato do mundo* que se desenrola diante dela, um quadro em que ela própria, as suas ações e os seus estados estão incluídos (LEONTIEV, 1980, p. 57). Tal retrato, ou imagem mental do mundo, institui-se no psiquismo como resultado da *atividade* do sujeito. A ciência psicológica de fundamentação materialista histórico-dialética se debruça justamente sobre o problema da consciência, ou ainda, sobre a atividade consciente. É preciso, pois, compreender "(...) como, *no processo de sua atividade*, os indivíduos constroem sua imagem do mundo – mundo no qual vivem, atuam, o qual reconstroem e, em parte, criam" (LEONTIEV, 2004, p. 52, grifo nosso).

São postulados do marxismo o primado da materialidade e o reflexo da realidade objetiva como função do sistema nervoso visando a orientar a atividade dos organismos no mundo. Em *"A imagem do mundo"*, citando Lenin, Leontiev (2004) reafirma o percurso *do* mundo objetivo à sensação, percepção, imagem subjetiva. É decisivo observar, contudo, que a imagem mental do mundo, entendida como representação subjetiva, não configura uma mera projeção do mundo no psiquismo: "(...) a imagem mental está desde o primeiro momento 'relacionada' com uma realidade que é externa ao cérebro do sujeito, e que não é projetada no mundo externo mas antes extraída, *escavada* dele." (LEONTIEV, 1980, p. 61). Nosso autor traz aqui uma metáfora que exprime "um processo real que pode ser cientificamente investigado, o processo de assimilação pelo sujeito do mundo objetivo na sua forma ideal, a forma do reflexo consciente" (LEONTIEV, 1980, p. 61).

Tal proposição vem refutar a perspectiva do indivíduo humano como um sujeito passivo influenciado por coisas e objetos do mundo, como se a consciência fosse diretamente determinada pelos fenômenos e coisas circundantes e nossa imagem do mundo resultasse dos

efeitos das influências externas sobre o indivíduo, ou seja, do *objeto* sobre o *sujeito*. Leontiev denomina *postulado da imediaticidade* a essa compreensão do ser humano consubstanciada no padrão objeto-sujeito, que corresponde à noção de estímulos do ambiente que suscitam ou provocam respostas do organismo. Em contraponto, a teoria da atividade vem evidenciar que entre sujeito e objeto interpõe-se um elemento de *mediação*. Trata-se de reconhecer a atividade do sujeito como mediação da constituição da imagem subjetiva da realidade objetiva – em última instância, de sua consciência.

Leontiev (1980) não se refere aqui a meramente se considerar que o impacto das influências externas depende das condições internas do organismo, mas de reconhecer a existência de um elo intermediador na relação entre sujeito e mundo, levando-nos ao padrão “sujeito-*atividade*-objeto”. O desafio colocado é, assim, apreender os “processos que são ativos no sujeito” e “medeiam a influência do mundo objetivo refletido no cérebro humano” (p. 50).

O que muda? Introduz-se a compreensão de que a consciência é determinada pelo ser – “que, segundo Marx, não é mais do que os processos da *vida real das pessoas*” (LEONTIEV, 1980, p. 51). As imagens mentais – ou o reflexo psíquico – do mundo objetivo não são diretamente gerados pelas próprias influências externas, mas pelos processos através dos quais *o sujeito chega ao contato prático com o mundo objetivo*. (LEONTIEV, 1980, p. 52, grifo nosso). A atividade comparece, pois, como conexão mediadora entre sujeito-objeto.

O argumento de Leontiev pode ser assim sintetizado: “A atividade do homem é a substância da sua consciência” (LEONTIEV, 1980, p. 76). O que o autor pretende evidenciar é que a consciência pode parecer, à primeira vista, ser a geradora da atividade, mas a relação prevalente de determinação é a inversa: “O movimento interno da consciência individual é engendrado pelo movimento da atividade objetiva de uma pessoa”. Logo, “(...) por detrás dos momentos dramáticos da consciência estão os momentos dramáticos da vida real”

(LEONTIEV, 1980, p. 76). Em suma, trata-se de afirmar que é a atividade que engendra a consciência, e esta, então, passa a regular e orientar a atividade no interior de condições materiais determinadas.

O postulado da atividade como *instituinte* da consciência, que por sua vez passa a ter papel *regulador* da própria atividade, nos orienta para o estudo da *unidade* entre atividade e consciência. Tal princípio leva à mudança de enfoque do estudo da consciência: não se trata de ter como alvo a subjetividade, mas os sistemas sociais de atividade. Isso porque se compreende que "(...) as características psicológicas da consciência individual só podem ser entendidas através das suas ligações com as relações sociais em que o indivíduo se encontra envolvido" (LEONTIEV, 1980, p. 63).

O que podemos derivar como implicações pedagógicas de tal teorização? Um importante destaque seria a compreensão de que o conhecimento escolar não é projetado no psiquismo do aluno ou diretamente ali gerado/implantado por influência externa, mas envolve um processo pelo qual o sujeito-aprendiz *ativamente* trava relação com o conhecimento.

Uma segunda consideração, também, merece destaque. Se os momentos dramáticos da consciência sofrem determinação dos momentos dramáticos da vida real, conforme sublinhado por Leontiev, o conhecimento sistematizado a ser apropriado e assimilado pelo estudante não é e não pode ser desterrado de sua dimensão ontológica fundamental. O saber escolar constitui-se como/a partir de um conjunto de sínteses historicamente elaboradas que reconstituem e elucidam o modo de ser da humanidade e de sua reprodução nas distintas formações societárias. O ensino escolar configura-se, assim, como esforço de socialização de sistemas de significados (ou sistemas conceituais) que, tornando-se mediadores da atividade consciente do sujeito no mundo, possam proporcionar inteligibilidade à realidade histórico-social.

Compreender o processo de formação do reflexo consciente da realidade objetiva no estudante e delinear os caminhos pedagógicos pelos quais o ensino pode intervir nesse processo conferindo inteligibilidade ao real requer que tomemos o aluno como sujeito *em atividade*. Para alcançar o significado dessa proposição e suas consequências, avançaremos, a seguir, na explanação da categoria atividade.

Atividade humana e o desenvolvimento histórico de necessidades

A categoria atividade é a chave explicativa do psiquismo humano e de seu desenvolvimento. A atividade é, a um só tempo, individual e social, orgânica e cultural, interpsicológica e intrapsicológica – por isso a psicologia histórico-cultural a toma como célula, unidade mínima de análise da constituição do psiquismo.

A atividade é definida por Leontiev como "(…) uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material." (LEONTIEV, 1980, p. 51). Em sentido estrito, ou seja, no plano psicológico, o autor a concebe como uma *unidade de vida* mediatizada peloreflexo psíquico, "por uma imagem cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objetivo" (p. 51).

O primeiro postulado para se compreender o conceito de atividade é que toda atividade orienta-se à satisfação de necessidades. O conceito de necessidade, por sua vez, refere-se a um estado de carência ou falta de determinados elementos indispensáveis para a vida, o que "(...) se manifesta na *exigência* desses elementos" (LEONTIEV, 1980, p. 39, grifo nosso). Assim, temos que: i) o estado interno de necessidade do organismo determina que é imperioso mudar esse estado; ii) a necessidade configura um estado carencial em função do qual o organismo tende a entrar em atividade; iii) a atividade do organismo

orienta-se justamente à busca de satisfação das necessidades, tendo em vista cessar o estado carencial, suplantando a falta.

É importante esclarecer por que nessa primeira aproximação ao conceito temos nos referido às necessidades e à atividade dos *organismos*. Leontiev considera esses fenômenos não exclusivos do ser humano. Organismos elementares mobilizam-se em função de estados carenciais. Ao mesmo tempo, a teoria da atividade postula a requalificação da atividade que se produz na passagem ao ser social, convertendo-se em *atividade social* e potencialmente *consciente*, e a superação da barreira natural na determinação das necessidades, que se revestem de historicidade, como discutiremos adiante. A vida social aparece como determinação fundamental das necessidades, que nesse contexto adquirem particularidades qualitativas e regulam-se por leis específicas, exclusivas do ser social.

Como ponto de partida, é necessário estabelecer que toda necessidade se configura como necessidade de algo: algo que falta ao organismo animal ou sujeito humano. Esse "algo" pode tanto ser um objeto material quanto determinado resultado de uma atividade. A fome seria um exemplo de necessidade que tem como objeto algo tangível capaz de modificar o estado do organismo animal ou humano, o alimento. A prática da dança e do esporte seriam exemplos de atividades sociais que geram determinados resultados ou efeitos no organismo humano, modificando seu estado.

Aquilo de que se carece, o objeto da necessidade, é o estímulo da atividade, ou seja, é aquilo que impulsiona o organismo ou sujeito a engajar-se em determinada atividade, a qual poderá resultar no acesso ao objeto da necessidade, cessando o estado carencial. Assim sendo, podemos concluir que não existe atividade sem objeto: mesmo quando a atividade parece não orientar-se por/para um objeto, a investigação científica poderá levar à sua descoberta. A esse respeito Leontiev (1980, p. 52) afirma:

> A característica básica, constitutiva da atividade, é que ela tem um objeto. De fato, o próprio conceito de atividade implica o conceito de objeto da atividade. A expressão 'atividade sem objeto' não tem qualquer significado. A atividade pode parecer sem objeto, mas a investigação científica da atividade necessariamente exige a descoberta de seu objeto.

Para que o sujeito engaje-se em determinada atividade, faz-se necessário que o objeto da necessidade que a impulsiona se faça presente, direta ou indiretamente, nas circunstâncias que o rodeiam, e seja refletido na forma de imagem psíquica, como produto da detecção das propriedades (potenciais) do objeto. Logo, somente quando atuam sobre um animal ou uma pessoa estímulos direta ou indiretamente relacionados ao objeto da necessidade é que se pode desencadear uma atividade dirigida a esse objeto, dando uma direção concreta às ações. Nas palavras de Leontiev (1980, p. 42): "a necessidade vai seguida de uma atividade do organismo unicamente se, sobre ele, atuam os objetos adequados para satisfazê-la". Isso significa que o estado carencial em si mesmo não desencadeia nem orienta a atividade: a falta de "algo" aumenta o estado de excitabilidade do organismo animal e humano, mas não é suficiente para impulsionar o engajamento em uma atividade orientada, organizada.

Explica essa afirmação o fato de que o objeto da necessidade tem existência objetiva *e* reflete-se subjetivamente na forma de imagem psíquica. Essa ideia aparece também assim formulada: "(...) o objeto da necessidade aparece segundo duas formas: primeiro, na sua existência independente, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como a imagem mental do objeto, como o produto da detecção pelo sujeito de suas propriedades, *o que é efetuado pela atividade do sujeito* e não pode ser efetuado doutro modo" (LEONTIEV, 1980, p. 52, grifo nosso).

É necessário nos determos nessa indicação do autor. Determinado animal ou pessoa precisa ser capaz de detectar ou identificar

o objeto da necessidade – ou estímulos que o sinalizem – nas circunstâncias externas. E tal detecção já é, ela mesma, produto da própria atividade. Por essa razão Leontiev afirma que "toda necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade" (p. 42). Tais colocações ressaltam o papel das condições externas na manifestação das necessidades, bem como o caráter ativo do próprio processo de detecção do objeto da necessidade (ou estímulos a ele associados). Não raro o estado de nosso organismo se altera quando repentina ou inesperadamente percebemos determinado estímulo, o que provoca a manifestação do estado de necessidade. Decorre disso que toda necessidade adquire um *conteúdo concreto* segundo as condições e a maneira pela qual se satisfaz, estando as necessidades e sua manifestação determinadas pelas condições de vida do sujeito.

O papel das condições de vida na determinação das necessidades torna-se notadamente evidente quando Leontiev nos apresenta o *desenvolvimento das necessidades* como um de seus traços fundamentais. Argumenta que uma mesma necessidade pode repetir-se e, à medida que se repete seu conteúdo, pode enriquecer-se, o que ocorre nos casos em que se amplia, nas circunstâncias dadas, o círculo de objetos e meios para satisfazê-la. Em outras palavras, o que propõe o autor é que a disponibilidade de objetos e meios para satisfação das necessidades é determinante de sua manifestação e de seu conteúdo, princípio que se mostra especialmente relevante para a compreensão das necessidades do ser social, e que tem desdobramentos diretos para o trabalho educativo, como buscaremos demonstrar.

O ser humano tem necessidades naturais, mas, mesmo as necessidades naturais do humano são diferentes das necessidades dos animais superiores. Os animais satisfazem suas necessidades com objetos já existentes em seu meio, ao passo que o ser humano "elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades" (LEONTIEV, 2017, p. 43). Em função disso, "aparecem muitas outras

necessidades novas", pois a produção de objetos para satisfazer as necessidades naturais do homem modifica essas necessidades.

No desenvolvimento histórico do ser humano aparecem "*necessidades superiores de caráter social*" (LEONTIEV, 2017), que não derivam diretamente de necessidades biológicas do organismo, mas motivam-se pelas condições da vida em sociedade. O surgimento histórico de necessidades superiores de caráter social vincula-se à criação/produção de objetos culturais materiais e ideativos e ao desenvolvimento histórico de novas maneiras de satisfazer as necessidades.

Objetos materiais criados pela produção social forjam "*necessidades materiais superiores*". Podemos, hoje, viver sem dispor, por exemplo, de peças de vestuário, talheres, meios de comunicação? Criações humanas de natureza ideativa, tais como a arte, os conhecimentos, engendram o que Leontiev denomina "*necessidades espirituais*", no que se incluem necessidades cognoscitivas, vinculadas à capacidade de conhecer. Entender as transformações físico-químicas da matéria, compreender o sistema numérico, conhecer a História do país e do continente, apropriar-se dos caminhos da poesia, dominar a explicação científica da ação de patógenos no organismo humano: quando tudo isso se torna uma *exigência* ou anseio *para o sujeito*, estamos falando de necessidades ideativas, imateriais – ou espirituais, nos termos do nosso autor. Por fim, destacam-se as "*necessidades funcionais superiores*", referidas a atividades historicamente elaboradas pelos seres humanos: necessidade de trabalhar, brincar, dançar, jogar, surfar, relacionar-se afetivamente etc.

Leontiev enfatiza que as três ordens de necessidade[46] apresentam-se integradas na atividade concreta das pessoas, pois a obtenção de objetos ideativos (um conceito, por exemplo) pressupõe

46 Ponderamos que essa "tipologia" das necessidades, como expediente classificatório, não é relevante em si mesma – apenas, talvez, como instrumento de análise/exame do conteúdo concreto das necessidades e atividades humano-sociais.

determinados objetos materiais (livros, caderno etc.) e realiza-se mediante engajamento do sujeito em uma atividade determinada (e.g., atividade de estudo). Da mesma forma, a obtenção de objetos materiais, como, por exemplo, vestimentas, “inclui exigências do tipo estético e do tipo social” (LEONTIEV, 2017, p. 44). A atividade tem, portanto, sempre um conteúdo social e o sujeito não é indiferente ao conteúdo concreto das atividades das quais participa: “inclusive a necessidade de jogar supõe que o jogo tenha um conteúdo real. A criança que tende a satisfazer sua necessidade de jogar não é indiferente ao conteúdo do jogo” (LEONTIEV, 2017, p. 44).

Fica evidenciado, com o exposto, que o desenvolvimento histórico de novos objetos e novas maneiras de satisfazer as necessidades e, ao mesmo tempo, a disponibilidade ou acesso do sujeito a tais produções históricas nos sistemas de relações sociais dos quais participa, condicionam a própria manifestação de necessidades no sujeito. A compreensão desse princípio requer que se considere a dialética entre as condições pessoais e as condições sociais, na qual as relações sociais e o lugar que nesse sistema ocupa tal indivíduo colocam-se como determinação prevalente:

> Nas condições da sociedade dividida em classes, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. Ao contrário, as pessoas que pertencem à classe exploradora têm as mais amplas possibilidades materiais para satisfazer suas necessidades, inclusive sua situação de classe engendra nelas, com frequência, um desenvolvimento monstruoso e até uma desfiguração das mesmas. (LEONTIEV, 2017, p. 45).

Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 212) lamenta, em sentido convergente, que em nossa sociedade “só para um pequeno número de indivíduos as atividades artísticas, lúdicas ou esportivas são sentidas

como exigência (...)". Para elucidar tal estreiteza, cumpre salientar o caráter dialético das condições de *carecimento* e *enriquecimento* dos seres humanos em termos formativos, dado o reconhecimento da nossa natureza social, nossa essência enquanto ser socialmente constituído.

É deveras conhecida a afirmação de Marx (2004) que a riqueza e a carência são, necessariamente, partes da natureza efetiva do ser humano. Logo após explicitar a forma histórica pela qual o capitalismo empobrece substancialmente estes estados de carecimento e enriquecimento dos indivíduos, Marx esclarece que o ser humano plenamente rico e profundo só pode se manifestar em condições de reconhecimento do seu estado carencial e de falta interior.

Isso devido à natureza social do ser humano, visto que "o homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade de manifestação humana de vida" (MARX, 2004, p. 112-113, destaques do autor). A essência social humana faz com que, inevitavelmente, reconheça-se que a vida tem "necessariamente um fundamento fora de si" (p. 113). Por fim, Marx afirma que a carência é o elo que deixa manifestar, no humano, sua maior riqueza: "(...) o *outro* homem como necessidade" (p. 113, destaque do autor).

Dada essa condição genérica do ser social, acreditamos que a educação escolar possa ser uma verdadeira fonte de produção de necessidades sociais humanas não cotidianas, gerando nos alunos a carência de determinados objetos capaz de mobilizar e orientar sua atividade consciente no mundo, proposição que detalharemos a seguir.

A produção intencional de necessidades como tarefa do ensino escolar

Analisando-se a problemática especificamente pedagógica a partir dos pressupostos até aqui expostos, emerge a tese de que

o ensino escolar deve assumir como tarefa histórica a "produção intencional de novas necessidades" (DUARTE, 2019).

Cabe ao trabalho educativo ampliar o círculo de objetos que podem satisfazer as necessidades/carecimentos do estudante, assim provocando a própria requalificação e desenvolvimento destas necessidades. Isso se realiza justamente à medida que o ensino proporciona a reconstituição da atividade histórica humano-genérica na atividade do indivíduo singular, pois, a produção intencional de *novas necessidades* (no plano do indivíduo singular) está umbilicalmente ligada ao processo de apropriação das *necessidades socialmente já existentes* (no plano do gênero humano). Ou seja, o processo de objetivação de novas necessidades humanas não se realiza sem a apropriação das necessidades históricas já criadas e desenvolvidas pelas gerações antecedentes. Conforme afirmou Leontiev (1978, p. 270) na caracterização do processo de apropriação da cultura pelos sujeitos:

> A principal característica do processo de apropriação ou "aquisição" que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. (...) a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.

Se a natureza social humana é reveladora da *incompletude* do ser dos indivíduos, ou seja, sua condição *inacabada*, torna-se imperativo recordar em Marx (2004) que o processo histórico de humanização do ser social é, ao mesmo tempo, a ampliação e o desenvolvimento cada vez mais complexificado de um rico acervo de objetivações sociais. Tal acervo é responsável pelo recuo das "barreiras naturais" – um progressivo afastar-se de sua condição natural em direção à sociabilidade.

Enquanto tal, evoca-se uma concepção de trabalho educativo que não somente corresponda à esta concepção de ser social, mas impulsione seu desenvolvimento. Identificamos, aqui, uma segura aliança entre a psicologia histórico-cultural (destacadamente a teoria da atividade que a ela subjaz) e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que o trabalho educativo é concebido por esta última como uma atividade reprodutora de humanização (DUARTE, 2013, 2016).

Em Saviani (2008) se explicita que, na elaboração e desenvolvimento desta teoria pedagógica, situa-se o esforço e o empenho de "compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo (...) a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (p. 88). Nestes termos, advém a exigência de um ato de ensinar cuja essencialidade concreta se institui na qualidade da educação como mediação da prática social global (SAVIANI, 2008).

Decerto, a prática social é expressão objetiva da totalidade da vida humana cuja característica central é a de condensar o conjunto das objetivações socialmente produzidas pelos seres humanos. Estas objetivações, que se estendem desde as formas de *produção material* da vida social desenvolvidas conforme o avanço das forças produtivas, de transformação da natureza de acordo com as condições históricas de relações sociais de produção, até as *objetivações imateriais* (que Leontiev chama de espirituais) como é o caso da Ciência, das Artes e da Filosofia, compõem a universalidade da prática social.

É por meio da relação que o indivíduo estabelece com tais objetivações do gênero humano que se complexifica e se diversifica sua atividade social, o que corresponde ao desenvolvimento de suas necessidades: "A universalidade do gênero é recriada em cada indivíduo, ou seja, ganha concretude na diversidade de singularidades", de tal forma que "ele se torna portador das propriedades humano-genéricas" (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370). É com base nesse entendimento que a pedagogia histórico-crítica postula como tarefa

da escola a transmissão-assimilação dos conhecimentos que compõem as formas mais desenvolvidas de consciência social.

Ao mesmo tempo, quando estabelece a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, essa teoria pedagógica reconhece a relação indivíduo-sociedade como mediação na relação indivíduo-gênero (OLIVEIRA, 2005), o que significa considerar que a particular *formação social* na qual se situa e se constitui o indivíduo condiciona suas possibilidades de apropriação e objetivação humano-genérica.

Dois aspectos podem ser destacados a esse respeito. O primeiro é que as mediações sociais próprias do modo de organização capitalista impõem obstáculos e impedimentos inúmeros à apropriação do patrimônio humano-genérico pela massa da classe trabalhadora, determinando um abismo entre a vida individual e a vida genérica – o que já foi aqui apontado com a análise de Leontiev acerca da possibilidade muito limitada de satisfação de necessidades da classe explorada.

O segundo é que o significado social e o sentido pessoal que têm as objetivações universais humano-genéricas para os indivíduos não se desvinculam do particular drama histórico vivido por cada geração. É assim que nós, ainda sob a vigência da sociedade de classes e testemunhando a persistência da violência e da miséria em nosso tempo histórico, nos afetamos pelos quadros de Francisco de Goya que retratam os horrores da guerra no início do século XIX, pelas perturbadoras imagens em preto e branco do alemão Otto Dix, pelo "O Grito" de Munch, por "Os retirantes" de Cândido Portinari, dentre tantas outras produções humanas.

Ter a prática social como referência nuclear do método pedagógico, como propõe a pedagogia histórico-crítica, implica no reconhecimento da descoberta realizada por Marx e Engels (2007) desde *A Ideologia Alemã*: a impossibilidade de considerarmos a atividade do

sujeito singular isolada e desarticulada das complexas estruturas e dinâmicas de funcionamento das relações sociais mais amplas.

Metodologicamente isso tem uma implicação muito importante: em termos pedagógicos, impõe a recusa de se tomar como referência para o processo formativo o aluno isoladamente, como um ente abstrato isolado da esfera das relações sociais, que meramente "habita" o meio social (concepção de sujeito esta que subjaz o fundamento teórico das pedagogias do aprender a aprender). Ao contrário, requer que se parta do fato de que o aluno, enquanto indivíduo humano, pode existir tão somente no interior da prática social humana, numa totalidade real e concreta de seres humanos que sintetiza a existência dos seres singulares[47].

Assim, sendo a prática social a expressão concreta da síntese das atividades humanas materiais e imateriais realizadas em determinados modos de vida, tomá-la como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo significa reconhecê-la como dimensão objetiva da universalidade do ser social, referência fundamental para a identificação dos elementos culturais essenciais que devem ser apropriados pelas novas gerações em termos de aquisição da experiência histórica capaz de prover novas necessidades e novas formas de objetivações.

Esse é um pressuposto da teoria social de Marx e Engels assumido tanto pela pedagogia histórico-crítica quanto pela psicologia histórico-cultural, o que, aliás, confere a elas unidade teórico-metodológica. À luz desse entendimento, afirmamos que a tarefa de produção intencional de novas necessidades a ser cumprida pela escola baliza-se pela prática social considerada como *história* – o que congrega passado, presente e *devir*, tendo em vista a máxima humanização dos estudantes e sua instrumentalização para o enfrentamento coletivo

47 Compreender a relação indivíduo-sociedade como unidade contraditória pressupõe, pois, a clareza de que a sociedade não é mero entorno ou meio ao qual se "adapta" o indivíduo, mas fonte de sua própria formação.

e ativo das problemáticas nucleares com as quais se enfrentam, hoje, homens e mulheres da classe trabalhadora.

Também nos parece haver um caminho profícuo para se tecer relações entre o conceito de necessidade em Leontiev e o movimento de problematização-instrumentalização-catarse caracterizado pela pedagogia histórico-crítica.

O conceito de problema, em Saviani, envolve uma necessidade objetiva que é assumida subjetivamente. Pasqualini (2019, p.12) recupera a conceituação formulada pelo autor na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, e explica que: "estabelecendo o devido distanciamento da acepção corriqueira do termo, que o toma como mero sinônimo de questão, tema ou assunto, o autor postula que 'a essência do problema é a necessidade'." Nesses termos, uma questão complexa ou desconhecida somente se configura como problema se, à complexidade e ao desconhecimento da resposta, agrega-se a *necessidade* de conhecê-la. Nas palavras do próprio autor:

> (...) um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como *verdadeiramente* problemáticas. (SAVIANI, 2012, p. 18, grifo nosso)

Trazendo essa reflexão de ordem filosófica para o campo propriamente pedagógico, Saviani (2012) nos permite compreender que uma vez que o estudante assume subjetivamente o problema e, portanto, a necessidade a ele subjacente, ganha sentido a busca por instrumentos que permitam compreendê-la e enfrentá-la, o que corresponde, no âmbito do método pedagógico, ao momento da instrumentalização. Esse processo gerará transformação qualitativa na consciência do estudante, assim gerando novas necessidades, o que leva Duarte (2019) a indicar a relevância de se estabelecer relações

entre a catarse e a produção intencional de novas necessidades: "De certa maneira, a catarse é uma produção de necessidades que apontam para a ampliação do universo das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, bem como para um novo posicionamento do indivíduo perante a realidade da qual ele faz parte." (p. 18).

Neste sentido, os elementos intermediários do método pedagógico histórico-crítico acrescentam novas determinações ao ato de ensinar que, como visto, toma a prática social como ponto de partida e chegada do trabalho educativo, uma vez que desenvolve no estudante a assimilação individual das formas mais desenvolvidas de consciência social objetivada historicamente na cultura humana.

O método pedagógico proposto por Saviani, portanto, assume a explícita orientação de efetivar a realização de uma *atividade* educativa caracterizada como um processo ativo de apropriação da experiência social, aspecto este também presente na teoria da atividade de Leontiev.

Uma vez que a educação escolar possui como objeto o saber sistematizado, e sua natureza e especificidade é a criação das condições de transmissão e assimilação deste saber sistematizado para fins de humanização dos indivíduos (SAVIANI, 2008), estabelece-se uma importante relação entre o *objeto* da educação escolar e a *necessidade* formativa dos estudantes de apropriação do conhecimento socialmente desenvolvido e historicamente acumulado pela humanidade, relação esta que cria as condições para a realização da atividade de estudo.

Ao discutir a formação da atividade de estudo, cujo objeto é a apropriação sistemática do conhecimento teórico, Davydov (2008) é claro em afirmar que no início da vida escolar a apropriação sistemática do conhecimento ainda não se apresenta como uma necessidade para a criança, e que esta se forma durante o próprio processo de assimilação de conhecimentos teóricos elementares, à medida que ela realiza, juntamente com o professor, as ações de estudo mais simples ou iniciais. Isso significa que a necessidade não é um pré-requisito

para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas, pode e deve ser produzida pelo próprio processo de escolarização.

Tem sido recorrente na pedagogia histórico-crítica a defesa de a educação escolar ser uma fonte de elevação das necessidades formativas dos alunos. Uma teoria pedagógica que delineia a educação como mediação não poderia olvidar do trabalho educativo como possibilidade concreta de ampliação do universo de relacionamento dos indivíduos singulares com o gênero humano. Conforme evidenciado por Duarte (2013, p. 213):

> Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. (...) a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Parece-nos evidente ser este um caminho profícuo para que a educação escolar possa contribuir com a tarefa de criar condições para o desenvolvimento da atividade consciente do estudante, de modo que ele possa incorporar ao seu sistema de consciência individual as referidas formas de consciência social as mais desenvolvidas, afetando positivamente sua personalidade e sua condição de ser social, transformando as forças essenciais objetivadas humanas em órgãos da sua individualidade (MARX, 2004).

Ensino escolar e prática social: conteúdo, motivos e horizonte da atividade de estudo

Vimos que cada atividade específica, concreta, satisfaz uma necessidade definida do sujeito, estando orientada para o objeto dessa necessidade: "é o objeto da atividade que lhe confere uma certa orientação". Na terminologia proposta por Leontiev (1980, p. 55), "o objeto da atividade é o seu *motivo*". Ainda em suas palavras: "denomina-se motivo aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada" (LEONTIEV, 2017, p. 45). O motivo refere-se, portanto, ao encontro entre necessidade e objeto.

O que distingue uma atividade de outra é, essencialmente, a diferença de seus objetos, ou seja, de seus motivos: "As diferentes atividades distinguem-se pelos seus motivos." (LEONTIEV, 1980, p. 55). Se afirmamos anteriormente que não existe atividade sem objeto, por decorrência temos que não existe atividade sem motivo. Nem sempre, contudo, o sujeito tem consciência dos motivos que o mobilizam a engajar-se em determinada atividade social, ou, ainda, nem sempre sua consciência reflete objetivamente as necessidades sociais que condicionam a atividade individual. Nas palavras do nosso autor: "o sujeito nem sempre tem consciência dos motivos que condicionam seus atos" (LEONTIEV, 2017, p. 51), e ainda assim age orientado por eles. Trata-se, nesse caso, de atividade com um motivo subjetiva e/ou objetivamente oculto (LEONTIEV, 1980, p. 55).

Um alerta importante quando nos havemos com o sistema conceitual da teoria da atividade é que não se deve compreender o motivo como "causa" da atividade, em relação linear de causa-efeito, pois se estaria incorrendo em uma compreensão simplista – e subjetivista – da atividade humana, que é justamente aquilo que se pretende combater:

> A atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora destas relações a atividade humana não existe. Como ela existe é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção e isso não pode ser realizado exceto na atividade de indivíduos específicos. É evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida. (LEONTIEV, 1980, p. 51)

> (...) na sociedade o homem encontra não só as suas condições externas às quais ele deve adaptar a sua atividade, mas também que essas mesmas condições sociais comportam em si próprias os motivos e objetos da sua atividade, os modos e os meios da sua realização; numa palavra, que a sociedade produz a atividade humana. (LEONTIEV, 1980, p. 52)

Essa compreensão tem consequências importantes para a análise e condução da atividade de estudo. Para sermos coerentes com a própria compreensão histórico-cultural e materialista histórico-dialética do fenômeno psicológico, não se trata de buscar na subjetividade do aluno qual é o motivo orientador de sua atividade, mas no *sistema de relações sociais* no qual a ação é forjada.

A base histórico-social real, concreta e efetiva a partir da qual se engendra a atividade de estudo remete à produção material da existência humana e correspondente complexa totalidade da vida social. Por isso Davidov (1988) indica que o conteúdo concreto da atividade de estudo e os motivos que a orientam socialmente vinculam-se às particularidades da *relação indivíduo-sociedade*, que devem ser reconhecidas e consideradas.

Isso significa dizer que a educação escolar não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser vinculada à dinâmica complexa

e contraditória de funcionamento e desenvolvimento da prática social. Avaliamos que é esse o sentido de se caracterizar a educação como mediação no interior da prática social global, como propõe Saviani (2009, p. 65), concebendo a prática social como totalidade de máxima complexidade e em movimento, sendo a referência nuclear para encontrarmos "(...) o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica" (SAVIANI, 2009, p. 65).

A efetivação do trabalho educativo deve, assim, levar em consideração as profundas conexões e relações íntimas de sua realização com as intersecções da forma em que a sociedade hodierna está organizada, reconhecendo a sua dinâmica, estrutura, gênese, desenvolvimento, contradições e identificação de seus limites, buscando superá-los.

Seguir essa orientação pedagógica requer ter conhecimento do modo como está estruturada a atual sociedade no interior da qual o trabalho educativo se realiza e a formação de nossas crianças e jovens ocorre, "(...) o que implica conhecê-la [o atual estágio de desenvolvimento da prática social] o mais profundamente possível" (SAVIANI, 2013, p. 273). E, decerto:

> (...) conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob a aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior. (SAVIANI, 2013, p. 273)

Em outra passagem, Saviani (2009, p. 63) afirmará: “Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade.” Está em questão, portanto, a compreensão teórica da sociedade na qual se ensina e se estuda, e da própria relação entre escola e sociedade, como condição para a decodificação dos possíveis motivos orientadores da atividade de estudo *nesta* sociedade. É crucial apreender as necessidades vinculadas ao processo de reprodução social às quais responde a atividade de estudo, ou seja, ter clareza sobre os efeitos da atividade de estudo e seus resultados no que toca à formação dos estudantes e, consequentemente, à conservação e/ou transformação da ordem societária. Quando convidamos (ou convocamos) nossas crianças e adolescentes ao *ato de estudar*, o que, em última instância, tencionamos? Que estudem em busca de conhecer e compreender em profundidade a realidade? Que estudem visando evitar punições e castigos? Que estudem para obter vantagem pessoal na futura concorrência pela venda da força de trabalho? Que estudem para ser melhor que o outro[48]? Que estudem para integrar-se ao processo histórico da humanidade, realizando-se como ser genérico?

Fica destacada, assim, a própria natureza histórico-social da atividade de estudo e, como tal, o reconhecimento de “(...) um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas” (MARTINS, 2013, p. 290). Se tem o trabalho educativo a tarefa de produzir intencionalmente novas necessidades, o que aparece no texto de Leontiev (2017, p. 48) como indicativo de que “uma das tarefas mais importantes [da escola e do professor] é criar motivos sérios para o estudo”, é decisivo compreender que esse imperativo requer que sejamos capazes de *construir relações sociais*

48 “Cidadão não, engenheiro civil formado. Melhor do que você”. Essa frase, proferida como reação à atuação de um fiscal da Vigilância Sanitária no contexto de combate à pandemia Covid-19 nos primeiros dias de julho de 2020, sintetiza nitidamente esse reacionário significado social atribuído à formação escolar na sociedade brasileira.

com os estudantes no interior das quais se instituam estados carenciais e se possam identificar seus respectivos objetos, conferindo a esse processo uma direção humanizadora, emancipatória, efetivamente transformadora da ordem social.

Daí a importância de se recuperar a relação escola-sociedade – dissolvidas pela pedagogias tradicional e nova – articulando a função social da educação escolar aos interesses das camadas populares, como propõe a pedagogia histórico-crítica. Em termos político-pedagógicos isso equivale, em primeiro lugar, a se prover as condições para que os dominados possam também dominar aquilo que os dominantes dominam e utilizam como ferramenta de dominação, o conhecimento sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas; em segundo, que se possa edificar, desde a escola, uma ética contra-hegemônica, que recusa as relações de dominação e exploração do homem pelo homem. O ensino escolar atua no sentido do acirramento da contradição entre privatização e socialização do saber sistematizado típica da sociedade de classes, e assim concorre para a transformação das relações desta prática social, que atualmente impedem a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Para Davidov (1988), como para a pedagogia histórico-crítica, à educação escolar e ao ensino corresponde um tipo peculiar de atividade capaz de possibilitar o processo de apropriação e reprodução das capacidades humanas historicamente formadas. Ou seja, uma atividade reprodutora de humanização. O autor é categórico ao afirmar que a educação escolar e o ensino outra coisa não são que a apropriação e a reprodução – nas individualidades do ser – das capacidades humanas formadas histórica e socialmente, em sentido amplo[49]. Nessa toada é que conceitua a atividade de estudo como aquela capaz de reconstituir, na personalidade em formação, as

49 Nesse sentido, concebe a educação e o ensino como formas universais de atividade dirigida ao desenvolvimento humano, pressupondo, na esteira de Vigotski, que ensino e desenvolvimento não atuam como processos independentes, mas correlacionados.

bases ou rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a ética), possibilitando o desenvolvimento do *pensamento teórico*, entendido este como máxima expressão das conquistas históricas da atividade humana.

O conceito teórico é a forma de atividade mental por meio da qual se reconstituem idealmente os fenômenos e processos, desvelando o sistema de nexos e relações que constituem sua gênese e desenvolvimento: "ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo." (DAVIDOV, 1988, p. 126). Assertivamente, Davidov afirma ser o conteúdo do conceito e do pensamento teórico a própria realidade objetiva refletida idealmente, em todo seu movimento contraditório de desenvolvimento, mediatizada pelas sucessivas análises e sínteses operadas pela atividade de estudo. Retomando um dos problemas colocados na abertura desse texto, podemos afirmar que a formação do pensamento teórico constitui uma condição necessária para se formar, no estudante, uma imagem do mundo capaz de efetivamente refleti-lo em sua existência objetiva, o mundo tal qual ele é, proporcionando a inteligibilidade do real.

Se assumimos a inteligibilidade do real como objetivo norteador da prática pedagógica vinculado ao projeto de transformação da ordem social, organizar a atividade de estudo com vistas à formação do pensamento teórico torna-se prioritário. Nesse processo, destaca-se a importância do professor, como agente responsável pela complexa organização e sistematização da atividade do estudante.

É o ensino que, guiando a atividade de estudo, proporcionará que o estudante venha a deparar-se com os problemas teóricos intrínsecos às disciplinas do currículo, apropriando-se dos instrumentos culturais/conceituais necessários para sua elucidação e enfrentamento. Esse movimento implica a internalização de ferramentas de pensamento requeridas para operar com novos sistemas conceituais e, portanto, resulta em neoformações psíquicas, pois mobiliza e provoca a formação

de operações complexas do psiquismo tais como análise e síntese, comparação e abstração, generalização e concreção, permitindo ao estudante cumprir tarefas específicas no processo de estudo. Em última instância, a atividade de estudo, tendo como conteúdo o conhecimento teórico da realidade, resultará na requalificação da atividade consciente do estudante, de sua *imagem do mundo*, a qual vai se enriquecendo de significados conceituais e assim saturando-se de determinações e mediações constitutivas dos fenômenos e processos estudados, tornando-se progressivamente mais capaz de apreender os fenômenos em seu movimento contraditório e inter-relacionado.

Dito isso, mais uma vez destacamos a concepção de método da pedagogia histórico-crítica, cuja proposição estabelece a prática social como ponto de partida e de chegada, devendo os momentos denominados por Saviani de intermediários – problematização, instrumentalização e catarse – tê-la como referência central. Metodologicamente, Saviani refere-se à prática social no ponto de partida, comum ao professor e alunos, com uma diferença fundamental em termos pedagógicos: enquanto a compreensão dos alunos é sincrética, o professor deve ou deveria ter uma compreensão sintética dessa prática social, permitindo a ele "(...) prover os meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem." (SAVIANI, 2013, p. 278).

Sem a efetividade desta condição subjacente aos elementos que compõem as exigências do trabalho educativo, torna-se difícil a organização e a implementação dos meios necessários para a concretização da atividade de estudo nos termos assinalados por Davidov (1988), uma vez que os professores devem estar qualificados para trabalhar com os estudantes "(...) os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio do qual atingirão o momento catártico (...) que conferirá uma nova qualidade à sua prática social" (SAVIANI, 2013, p. 274).

Compreendendo a proposição clássica de Saviani como uma acepção de método, e não de procedimento de ensino (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), é mister considerar que para que a apropriação dos instrumentos da cultura (instrumentalização), mobilizada pela assunção subjetiva/singular da necessidade objetiva/social de conhecer e modificar a realidade (problematização), possa transformar modos de perceber, pensar, sentir e agir do nosso aluno (catarse), "a intervenção do professor é imprescindível" (SAVIANI, 2013, p. 278). Trata-se de afirmar o papel crucial dos professores como agentes sociais responsáveis pelo ensino no processo formativo das novas gerações:

> Dada essa posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços e tempos escolares. (SAVIANI, 2013, p. 278)

O papel do professor é inestimável no que tange à preparação e condução da atividade de estudo realizada pelo aluno, notadamente quanto às exigências de colocar em movimento o método de *ascensão do abstrato ao concreto*, processo por meio do qual o pensamento assimila o concreto, perquirindo e descobrindo as determinações substanciais e todo o sistema de relações que constituem os traços essenciais de um objeto de estudo (DAVIDOV, 1988).

Como já é de conhecimento no campo dos estudos marxistas, o concreto para Marx (2011) é sinônimo de síntese de múltiplas determinações. No âmbito pedagógico, Davidov (1988) admite que *pensar concretamente* consiste em dissolver a imediatez dos objetos

de estudo por meio da qual estes se apresentam à percepção do aluno como dados factuais. Portanto:

> (...) a tarefa [da atividade de estudo] consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque somente tal processo conduz a completa diversidade das manifestações do todo. Se trata de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, podendo ser descobertas as conexões internas do sistema e, com elas, as relações do singular e do universal. (DAVIDOV, 1988, p. 131)

O movimento de concreção teórica dos objetos de estudo ocorre por meio de procedimentos específicos inerentes às ações e operações que os alunos desenvolvem, que serão, no momento da aprendizagem, conduzidos pelo professor. Neste percurso, um conjunto de aspectos e elementos essenciais constitutivos da dinâmica e estrutura do objeto estudado vai sendo revelado, um sistema de juízos e de conceitos que não só fixam tais aspectos e elementos no 'aqui e agora', enquanto fonte do imediatamente captável, mas, necessariamente, as formas universais e singulares em que tal objeto se manifesta em condições particulares (DAVIDOV, 1988). Kopnin (1978, p. 162) esclarece:

> O *concreto* no pensamento é o *conhecimento* mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois reflete com seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. (destaques do autor)

Verificam-se, aqui, dois elementos importantes para o encerramento de nossas reflexões. Primeiro, a unidade teórica de análise existente entre Davidov e Leontiev, no que tange à propositura da categoria da atividade (de estudo, especificamente, com Davidov) como unidade de vida mediadora da relação entre sujeito e objeto. Há de se destacar o caráter de complementaridade entre a formulação de Leontiev sobre a formação da imagem do mundo no indivíduo, ao salientar que a mesma não é mera projeção externa no psiquismo humano, e as considerações de Davidov quanto ao desenvolvimento do pensamento teórico que opera, fundamentalmente, à base de um sistema conceitual capaz de reproduzir o concreto em pensamento.

Em segundo lugar, a robusta aproximação da teoria da atividade com o método pedagógico histórico-crítico. No tocante a isto, vale salientar a análise psicológica histórico-cultural quanto ao conteúdo da formação do conceito e do pensamento teórico, dirigido à realidade objetiva em seu movimento histórico, e a já referida compreensão pedagógica histórico-crítica de educação como mediação.

Entendemos que essa relação é expressão unitária – presente em ambas as teorias – da explicitação do movimento que vai da síncrese à síntese, pela mediação da análise, ou ainda, do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, resolução metodológica necessária e suficiente para a superação do problema aqui delineado no início desse texto, o de o ensino escolar proporcionar a incorporação dos significados supra-individuais que compõem a ciência, a filosofia e as artes à consciência individual, fazendo-se segunda natureza nos estudantes e potencializando sua atividade consciente na prática social.

Estamos diante de uma teoria pedagógica (histórico-crítica) e de uma teoria psicológica (histórico-cultural) para as quais a contradição dialética entre o novo e o velho é a fonte do movimento da processualidade das formas de humanização do ser social. Afirmam, ambas, a necessidade de conservação do patrimônio humano-genérico (como fonte de humanização e desenvolvimento) e, ao mesmo tempo,

de surgimento de um novo modo de (re)produção da vida. Para tanto, ambas convocam o ensino escolar a pautar-se naquilo que há de mais desenvolvido em termos de signos culturais objetivados no conhecimento sistematizado, enquanto condição fundamental para a atividade consciente (teoria da atividade), caminhando em direção à superação do senso comum pela consciência filosófica (pedagogia histórico-crítica).

Considerações finais

Esse texto foi organizado e finalizado em um momento histórico absolutamente dramático em nosso país, em que os efeitos da pandemia da Covid-19 agravam-se terrivelmente como resultado das ações de um governo ultraliberal, protofacista e ultraconservador, respectivamente no que tange aos aspectos econômico, político e ideológico. No momento em que encerramos o trabalho de escrita e revisão desse capítulo, condoemo-nos da perda de mais de 70.000 vidas por infecção do novo coronavírus no território nacional.

As pressões pela manutenção da atividade econômica durante a maior crise sanitária da nossa história tornam evidente e incontestável que o imperativo de reprodução ampliada e incessante do capital relega a vida humana à condição de algo prescindível e descartável. Ganha eco o estribilho *'a vida acima do lucro'*. As consequências da hegemonia de uma concepção de mundo não pautada pelo conhecimento científico se fazem nítidas e ganham contornos macabros. Vemos nossa população ser presa fácil de fraudes informacionais, pressões negacionistas de motivação econômica, narrativas revisionistas, distorções ideológicas.

Nessa cena desoladora, é preciso recuperar o sentido do trabalho educativo e preservá-lo como quem segura a *primavera nos dentes*. Transmitir às novas gerações o legado da Ciência, das Artes e da Filosofia, de modo a promover, como quis Leontiev, a formação

da imagem do mundo "tal qual ele é", munindo as novas gerações de instrumentos teóricos de análise crítica e intervenção na realidade, é, afinal, um modo de inventar *a contra-mola que resiste*.

Diante deste desafio histórico, destacar a vitalidade das relações teórico-metodológicas entre pedagogia histórico-crítica e teoria da atividade, enfatizando o enriquecimento que ambas conferem ao pensar e ao fazer inerentes ao trabalho educativo, reveste-se de enorme atualidade.

Referências

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psiquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental instruction:** a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science Publishers, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si.** Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** México: Cartago, 1984.

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. In: V. MAGALHÃES-VILHENA (org.) **Práxis:** a categoria materialista de prática social, volume I. Lisboa: Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUÉNTES, R. V. (orgs.) **Ensino desenvolvimental:** antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. A imagem do mundo. In: GOLDER, M. (org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural:** um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. ABRANTES, N. R. SILVA, & S. T. F. MARTINS (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 25-51.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP): A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Pauliane Gonçalves Moraes [Rede Estadual de Ensino do Estado de Espírito Santo]
Ana Carolina Galvão [UFES]

Introdução

A pedagogia histórico-crítica é tributária do materialismo histórico-dialético, pautando-se, desde seu surgimento, pela defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, para que todo indivíduo possa compreender a realidade (DUARTE, 2016). Tal teoria pedagógica tem sido atuante e recebe contribuições de vários pesquisadores (SAVIANI, 2013). Para Duarte (1994), sua construção é coletiva e ainda está em andamento, argumentação corroborada por seu próprio fundador (SAVIANI, 2011a).

Tendo em vista essa construção coletiva, nosso objeto de pesquisa buscou contribuir com a reflexão sobre a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar, tendo os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) como referenciais empíricos da pesquisa, a fim de responder a seguinte questão: como os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) se apropriaram da pedagogia histórico-crítica no que tange ao ensino de geografia? (MORAES, 2019). Tal questionamento emanou da ausência de um currículo crítico de Geografia no âmbito nacional, pautado na pedagogia histórico-crítica, e da atual desobrigação e diluição dessa disciplina no nível médio de ensino – juntamente com demais disciplinas como Filosofia, Sociologia

e História –, dissolvendo as especificidades de seus conteúdos e ensino. Ademais, defendemos a manutenção e especificidade da Geografia Crítica no Ensino, além de fortalecer a luta e o enfrentamento da área de humanas, sem relativizar os conteúdos que foram historicamente construídos como ciência.

Neste capítulo, apontamos lacunas da proposta curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[50], documento que desconsidera a formação humana como seu principal objetivo. Para tanto, discorreremos brevemente sobre a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a Geografia Crítica, assim como a relação dessa geografia com a pedagogia histórico-crítica.

Em seguida, buscamos explorar as definições de "conteúdos clássicos" e "currículo" adotadas pela pedagogia histórico-crítica.

Por fim, a partir dos currículos apresentados e da pesquisa sobre eles realizada, mencionamos os princípios curriculares contidos na pedagogia histórico-crítica para o ensino em ambos, a partir das contribuições já elaboradas por Gama (2015) que contemplam a normatização, organização escolar, seleção dos conteúdos de ensino e o trato com o conhecimento.

Para além da superficialidade no ensino de geografia

O neoliberalismo muito se intensificou no século XXI, de tal modo que Sader e Gentili (2003) afirmam estarmos presenciando o fim do processo neoliberal e a entrada no "pós-neoliberalismo". Esse novo modelo, ainda em construção, anula as lutas sociais e o atendimento aos mais vulneráveis por meio das políticas econômicas

---

50 Muitos trabalhos já foram elaborados no sentido de ter a BNCC como objeto de estudo, compreender seus limites, interesses e objetivos. Nesse sentido, ver Muratt (2017), Marsiglia et al. (2017), Teixeira, Dias e Oliveira (2016).

de austeridade. Um dos segmentos utilizados para o avanço do pós-neoliberalismo é a educação.

No Brasil, as escolas e universidades públicas têm sido afetadas diretamente por essa intensificação e a atual BNCC caracteriza a materialização do "pós-neoliberalismo" no país. Nessa lógica, a educação deve ser entendida como uma mercadoria consumida de forma individual e não como um direito social coletivo. A educação, cuja principal finalidade é a reprodução do ser social (LUKÁCS, 2018), virou mercadoria.

Fruto das exigências impostas pela nova agenda do Banco Mundial[51], junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MARSIGLIA et al., 2017), em 2018, a BNCC foi aprovada[52]. A Base contou ainda com forte participação do "Movimento Pela Base Nacional Comum" (MPB), composto por entidades de renome no âmbito comercial, grupos monopolistas ligados ao capital financeiro, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú

---

51 O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional criada na década de 1940 com o propósito de erradicar a pobreza extrema no mundo por meio de empréstimos aos países subdesenvolvidos do sul global. O que se verifica é que, desde seu surgimento, esteve ligado ao interesse de alcançar e legitimar a dominação sobre os países subdesenvolvidos por meio de diversas ações, por exemplo, promovendo modelos de dominação cultural. Na educação, a instituição financeira impõe relatórios e ações aos países endividados com intuito de potencializar a lucratividade dos países desenvolvidos e garantir a manutenção da exclusão social. Embora saibamos que os resultados de tal política sejam exatamente esses, a intenção declarada pelos seus executores e apoiadores é divergente. O discurso dessas instituições é pautado na lógica de ascensão da austeridade para alcançar maior igualdade. Para melhor compreender sua influência na América Latina, cf. Weiner e Compton (2015).

52 Documento aprovado na administração de Michel Temer, filiado ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro), governo ascendido com a consolidação de um golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016 (NEVES; PICCININI, 2018). Para saber sobre todas as etapas da construção do documento, confira MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 11 ago. 2019.

BBA, Todos Pela Educação (TPE), entre outros. Todos eles com fortes intenções de cunho economicista (MORAES, 2019).

O ensino defendido e consolidado na BNCC atende fundamentalmente ao sistema capitalista vigente e sua manutenção por meio de formação esvaziada e superficial. Contrapõe-se à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que entende ensino como um dos aspectos da educação, instrução condicionante para que o psiquismo humano se desenvolva[53].

No documento, os conteúdos geográficos foram substituídos pelo preparo de indivíduos para atender ao capital, sendo bem delineados e transparentes seus objetivos: formar sujeitos adaptáveis, acríticos e com competências e habilidades coadunadas com a lógica excludente. Além disso, a diluição dos conteúdos se configura como situação contrária ao estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que fixou conteúdos mínimos para o ensino de maneira a assegurar formação básica nacional comum.

A BNCC desconsidera a formação humana como seu principal objetivo e não reconhece a importância da geografia nesse processo. Está assentada no desenvolvimento de "competências" e "habilidades", conceitos importantes para a chamada "pedagogia das competências", que faz parte das pedagogias hegemônicas, defensoras do lema "aprender a aprender" (DUARTE, 2001), cujo horizonte de formação esvazia a aquisição das ferramentas teóricas de luta, fundamentais à emancipação humana.

Destarte, é fundamental conhecer a proposta curricular vigente, suas intenções, aproximações e referências, bem como considerar as especificidades que as mudanças políticas e econômicas impõem à educação brasileira.

Em contraposição, a pedagogia histórico-crítica se coloca como ferramenta educacional que considera as relações entre

53 A respeito do desenvolvimento psíquico humano, Cf. Martins (2013).

educação e sociedade de maneira dialética e histórica. Situa-se no campo histórico como pedagogia contra-hegemônica, tributária da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico. Considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo justamente por seu caráter histórico e função social (SAVIANI, 2013).

A pedagogia histórico-crítica afirma ser a educação escolar responsável pelas seguintes questões: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações; identificar as tendências atuais da transformação desse saber; converter o saber objetivo em saber escolar, de maneira que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; prover os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (SAVIANI, 2011b).

Diante dessas questões, entende-se que a educação escolar deve garantir a transcendência do senso comum à consciência filosófica, condição necessária para assentar a educação numa perspectiva revolucionária (SAVIANI, 1996). Almeja transcender o pragmatismo, o imediatismo e a cotidianidade. A pedagogia histórico-crítica opõe-se ao silêncio decorrente da separação entre concepção de mundo e conhecimento (DUARTE, 2016). Isso quer dizer que não compactua com a ciência voltada à construção do mundo não humano, fundamentado na divisão de classes e na exploração da vida em prol do capital.

Pode-se associar, em certa medida, a pedagogia histórico-crítica à Geografia Crítica, perspectiva geográfica defendida neste trabalho. A Geografia Crítica, também fundamentada no materialismo histórico e dialético, vislumbra conhecer a realidade e a forma como ela se produz e reproduz, pois compreende o estudo do seu objeto

– o espaço – como algo analisável por intermédio da reconstituição da história, sem perder de vista a luta de classes (SANTOS, 2004). Sua função é destacada por Santos (2004, p. 267): "[...] cabe à geografia perscrutar e expor como o uso consciente do espaço pode ser um veículo para a restauração do homem na sua dignidade".

No âmbito do ensino, Oliveira (1993) faz considerações pertinentes ao salientar a necessidade de priorizar a Geografia Crítica na escola, posto que ela supera geografias de cunho meramente técnico, descritivo, superficial. Trata-se de superar as geografias já elaboradas, com subsunção, e compreender o papel histórico do espaço (MORAES, 2019).Tais considerações conformam pano de fundo de nosso objeto: a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar, tendo os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) como referenciais empíricos da pesquisa. Para avançar e compreender os avanços e limites das propostas curriculares de Geografia das redes públicas municipais de ensino de Cascavel e de Bauru, faz-se necessário, ainda, o entendimento dos principais e fundamentais conceitos para um currículo de fato crítico, ao que nos dedicaremos a seguir.

Conceitos fundamentais para um currículo crítico

Na perspectiva materialista histórico-dialética e, consequentemente, para a pedagogia histórico-crítica, a educação é considerada um processo de trabalho e uma exigência para sua realização, capaz de colaborar para transformar a concepção de mundo do sujeito em direção à difusão de uma visão de um mundo histórica, materialista e dialética (SAVIANI, 2011b; DUARTE, 2016). Nesse sentido, a educação se constitui trabalho não-material, que diz respeito à

> [...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da

> produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2011b, p. 12).

A educação possui função específica, pois dá à espécie humana algo que não lhe é fornecido pela natureza. Daí a necessidade de ser produzida pelos próprios seres humanos, sublinha Saviani (2011b).

No campo geográfico, o aperfeiçoamento dos conceitos e de todo conhecimento produzido permite às futuras gerações alcançar, ao se apropriarem dos conhecimentos, a compreensão do mundo real de forma crítica, em sua amplitude, além de objetivar e compreender a lógica das transformações sociais realizadas por meio do trabalho. Para que de fato isso ocorra, conforme Saviani, a função da educação é

> [...] identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento do gênero humano, conhecida na teoria marxiana como formação omnilateral[54], bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados [...]. (SAVIANI, 2011b, p. 171).

Logo, entende-se o ser humano como um ser histórico que projeta, produz e se apropria das realidades material e social e que possui intencionalidade e direção no processo de ensino, que deve estar alinhado com o objeto da educação, qual seja, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e organização dos meios utilizados, formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011b).

---

54 Categoria da teoria marxista que se refere à formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pela degradação humana.

A identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados, consiste em distinguir "[...] o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (SAVIANI, 2011b, p. 13). Ao pensar na elaboração curricular e no ensino de geografia, os conteúdos abordados devem contribuir para o entendimento do real e transpor em pensamento o discurso concreto para que dê conta de explicar a realidade presente. É no intento de salientar o que é importante a ser ensinado que Saviani aborda o conceito de clássico utilizado na pedagogia histórico-crítica. Para ele, esse termo se configura como o aquilo que se firmou como essencial e fundamental ao longo da história humana. A compreensão do termo e a identificação dos elementos culturais são classificadas como critérios de grande utilidade para selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico.

O conceito de clássico é considerado como fundamental na pedagogia histórico-critica, pois representa aquilo de mais valoroso que foi produzido pela humanidade. Ao trabalhar conteúdos clássicos com os estudantes, a escola permite que eles tenham conhecimento da trajetória de construção desses e aprimorem os já existentes. Ou seja, a compreensão de toda trajetória do conhecimento permite que tenham noção de embates, lutas, processos, avanços, retrocessos, obstáculos, rupturas, prossecuções e todas as partes do todo da humanidade, além da compreensão do movimento das partes, umas sob as outras, no que diz respeito ao desenvolvimento da humanidade (MORAES, 2019).

Outro conceito que deve ser compreendido é "currículo". A palavra currículo origina-se do latim *curriculum* e seu significado está associado à corrida, à caminhada, ao percurso. Tendo tais significados como ponto de partida conceitual, o currículo escolar representaria o percurso da humanidade no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, ou seja, seu projeto de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Com base na pedagogia histórico-crítica, o currículo de geografia, assim como todos os demais, possui função social e objetiva de ordenar a reflexão pedagógica do aluno. Na geografia, a abordagem crítica busca cumprir esse papel. Para tanto, o conhecimento científico geográfico é apropriado e se confronta com o saber que o aluno já possui. O saber geográfico, fruto do seu cotidiano e das referências múltiplas do pensamento humano, entre eles as ideologias e as relações sociais, estão lapidados por meio da abordagem e da apropriação dos assuntos científicos geográficos.

No que se refere a outra parte do objeto – organização dos meios utilizados e das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico –, Saviani postula que é por meio dos conteúdos, procedimentos, meios e tempo que cada sujeito irá realizar, de forma singular, a humanidade produzida historicamente. O autor reforça tal premissa ao salientar que os métodos de ensino a serem utilizados devem superar tentativas tradicionais e novas que não cumpriram ou não cumprem a função de formação crítica dos alunos (SAVIANI, 2009). São os métodos, no seu entender, que estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, situando-os em diálogo constante com a cultura acumulada historicamente, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, assim como sua ordenação e gradação no processo de se transmitir e de se assimilar os conteúdos. Os currículos municipais de Cascavel, no estado do Paraná e de Bauru, no estado de São Paulo, são dois exemplos de currículos de ensino que adotaram essa perspectiva.

Processo histórico de adoção e criação dos currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP)

No município de Cascavel (PR), o processo de criação, adoção e execução do currículo crítico, com propostas de uma educação

emancipatória e texto baseado, em parte, na pedagogia histórico-crítica, deu-se, primeiramente, no âmbito estadual, em condições bastante particulares e complexas a partir de 1983. Três governos subsequentes, José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião, representantes do PMDB, utilizaram-se da pedagogia histórico-crítica para embasar, de forma teórica e/ou prática, direta e/ou indireta, as políticas educacionais paranaenses.

Essa perspectiva teórica não foi de fato adotada em sua integralidade teórica e/ou prática pelo PMDB ao longo das suas administrações. Na verdade, a aproximação a essa teoria se tratou de grande contradição, um mecanismo estratégico burguês para garantir interesses políticos e, ao mesmo tempo, uma conquista da classe trabalhadora. O PMDB não possuía uma proposta de governo que fosse popular, mas seu discurso tinha forte apelo às demandas da população, dentre elas: educação democrática e gratuita, igualdade de direitos, participação popular, diminuição das desigualdades sociais, reforma agrária (MORAES, 2019). Na verdade, valeu-se das aspirações da população para obter sua adesão (KUIAVA, 1993).

Assim, optou-se pela via de oposição ao regime anterior, a ditadura empresarial-militar, para garantir apoio das classes médias e populares. A elite do país almejava participação efetiva e ampla nas tomadas de decisões governamentais, além da redução da autonomia do Estado. Pretensão limitadora para os interesses da classe trabalhadora. Para tanto, era necessário à elite alcançar postos políticos de relevância. Nesse intento, o segmento elitista utilizou, e ainda hoje utiliza, recursos e artifícios para garantir e preservar uma ordem favorável aos seus interesses.

No processo de redemocratização do Brasil era fundamental aplicar medidas conciliatórias, manter o afastamento das medidas de perseguição e repressão. Adotar ações nesse sentido poderiam alavancar a chegada do partido e seus representantes no poder,

além de dar visibilidade ao partido no cenário nacional, assim como ocorreu. Nota-se que essa estratégia era de concessões.

Sob pressão da população, o governo legitimou alguns quesitos no segmento educacional como estratégia para garantir, posteriormente, a supremacia da elite: diálogo, mesmo que restrito. A pedagogia histórico-crítica foi sendo aproximada no bojo dessas mudanças e, consequentemente, na insatisfação da população com a política e a educação vigente. Esse pequeno avanço não foi com intenção de favorecer o acesso à educação para a classe trabalhadora, mas para garantir condições de governabilidade, assim como seu discurso fortemente inclinado para a democratização durante a campanha em prol da ampliação dos setores sociais.

A pedagogia histórico-crítica, pedagogia revolucionária, na administração em questão, foi um passo importante e também uma aproximação tática da elite representada, em parte, pelo Estado. Sem proposta pedagógica definida para a educação, a suave inserção da pedagogia histórico-crítica no governo pôde ser considerada como um avanço por se tratar de uma pedagogia recente que já alcançava, mesmo que superficialmente, o governo estadual. Foi também uma estratégia burguesa para angariar apoio popular e se aproximar da classe trabalhadora. Expressou-se, pois, como uma ação populista (MORAES, 2019).

O governo de José Richa (1983-1986), apoiou a adoção de uma educação democrática com inclinações à pedagogia histórico-crítica seguindo a mesma lógica do seu partido: garantir conciliação, visibilidade e poder.

Álvaro Dias (1987 a 1990) teve seu governo marcado por suaves aproximações aos conceitos da pedagogia histórico-crítica. Percepção evidenciada pela presença, no "Projeto Pedagógico: 1987-1990", de definição que com ela se aproxima. Elaborou documentos importantes, por exemplo o "Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná" (1990), porém fundamentado em ampla diversidade teórica.

Com a Constituição Federal de 1988 os municípios passaram a ser formalmente responsáveis pela educação pré-escolar e fundamental. Porém, sem documentos curriculares de elaboração própria, o município de Cascavel recorreu aos documentos estaduais.

Roberto Requião (1991 a 1994; 2003 a 2006; 2007 a 2010), por sua vez, governou por três mandatos. O objetivo desse governo era introduzir inovações na educação buscando novas estratégias de trabalho, tais como o financiamento privado. Houve aproximação à pedagogia histórico-crítica como parte de um conjunto de propostas pedagógicas "plurais" e, também, superficiais neste governo. É importante destacar que, de acordo com Orso e Tonidandel (2014), foi no governo de Álvaro Dias que o currículo paranaense foi gestado, mas foi no de Roberto Requião que se iniciou sua prática.

Entendemos que os mandatos do PMDB no Estado do Paraná, a partir da década de 1980, deram lugar à pedagogia histórico-crítica (MORAES, 2019). Contudo, ainda que políticos de um mesmo partido tenham governado o estado, ocorreram rupturas de propostas e projetos (TONIDANDEL, 2014). A princípio, essas gestões buscaram garantir discurso enfático, envolvendo a escola pública e a educação como um todo, no contexto da redemocratização.

Tendo tradição, mesmo que com deficiências, afastamentos e reaproximações, o estado do Paraná influenciou a construção do currículo municipal de Cascavel, pautado na pedagogia histórico-crítica. Além disso, acontecimentos políticos auxiliaram para que isso ocorresse. Em 2002, no âmbito nacional, a democracia – mesmo com todas as suas deficiências e contradições – era celebrada com a chegada do primeiro sindicalista e operário à presidência da república brasileira: Luís Inácio da Silva (Lula). No plano estadual, Roberto Requião, apoiador do candidato eleito, celebrava a conquista e retomava o canal de diálogo e debate com os professores do Paraná, restringido na administração estadual anterior (MORAES, 2019).

Em 2004, no âmbito do município de Cascavel, ocorreram várias movimentações no sentido de criar um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica. Com o canal participativo aberto aos professores, pedagogos e diretores, iniciou-se a construção do currículo do município, até então inexistente.

Em 2005, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) direcionou o trabalho com a rede municipal, realizando encontros com os professores de todas as escolas e os centros municipais de educação infantil (CASCAVEL, 2008). O objetivo, naquele momento, foi instigar o debate a respeito dos anseios da rede municipal e chegar à conclusão de qual seria o papel da escola. Em 2007, o currículo ganhou forma. Assim, o documento foi dividido em Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de educação especial, com áreas específicas de atendimento, foi inserida em todos os volumes (BACZINSKI, 2012).

O currículo de Cascavel foi realizado de forma coletiva. À medida que a apropriação teórica por parte do coletivo era realizada, as elaborações curriculares das áreas específicas, por exemplo, a geografia, eram pensadas. Assim, a geografia não contou com um especialista da área referenciado na pedagogia histórico-crítica para orientar e auxiliar a pensar os conteúdos geográficos. Apesar desse limite, o currículo avançou ao adotar a Geografia Crítica como ponto de partida, assim como o principal autor alinhado com essa perspectiva: Milton Santos. Em contrapartida, adotou considerações geográficas de autores que não coadunam, fidedignamente, com a perspectiva de ensino da pedagogia histórico-crítica, por exemplo, Ângela Massumi Katuta; Salete Kozel Teixeira e Roberto Filizola (MORAES, 2019).

Já sobre o currículo de Bauru, no estado de São Paulo, o município só começou a pensar a questão educacional, de fato,

na década de 1980, acompanhando o movimento nacional de redemocratização e a expansão das escolas. No âmbito estadual, vigoravam os governos de André Franco Montoro (1983-1987) e Orestes Quércia (1987-1991), governos que adotaram o construtivismo na educação, com a descaracterização do professor e da escola, assim como a elevação do conhecimento funcional em sobreposição ao conhecimento elaborado (MARSIGLIA, 2011).

Na esfera municipal, de 1983 até 1988, a gestão foi de José Gualberto Tuga Martins Angerami, então filiado ao PMDB. A educação nessa gestão foi marcada pela isenção religiosa das escolas do município, sem os convênios paroquiais. Os primeiros movimentos educacionais foram em parceria com os psicólogos da Unesp-Bauru[55] (o curso de pedagogia desta unidade da Unesp só passou a ser oferecido em 2002).

Apesar da forte ligação do ensino estadual com o ensino municipal nesse período, houve momentos em que a administração municipal buscou estabelecer, mesmo que de forma incipiente, a princípio, suas próprias bases teóricas. Diante da municipalização, instigada a partir da década de 1980, e ainda no processo de organização do ensino municipal, Bauru foi, de certo modo, delineando suas próprias políticas educacionais.

As tendências pedagógicas eram adotadas a fim de atender às demandas imediatas conforme cada governo municipal eleito e conforme as disputas por um projeto educacional em seu interior. Foi o caso da passagem de Adriana Chaves, docente do Departamento de Psicologia da Unesp de Bauru, como Secretária de Educação Municipal da gestão de Antônio Izzo Filho (PPB), prefeito do período 1989-1992. À frente da pasta da educação, Adriana Chaves realizou a 1ª Jornada

55 A Unesp, a partir da década de 1980, esteve, por meio de parcerias, presente na Secretaria de Educação de Bauru, auxiliando nas questões educacionais. Os referenciais teóricos adotados estiveram em consenso com o objetivo de cada governo, permitindo maior ou menor participação na elaboração das políticas educacionais.

de Educação Municipal de Bauru (1989), com Paulo Freire na atividade de encerramento, proferindo palestra sobre "Educação e Cidadania", o que deixou marcas importantes na rede educacional.

Em 1993 assumiu como prefeito Antônio Tidei de Lima, do PMDB (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). Apesar das dificuldades inerentes à gestão, ocorreram avanços consideráveis na educação. No âmbito da Secretaria de Educação Municipal, sob orientação do professor Isaias Milanezi Daibem e, posteriormente, da professora Vera Mariza Regino Casério, foram garantidos trabalhos para reestruturar, restaurar e ampliar a rede municipal de ensino. Marcada pelo diálogo, essa administração da Secretaria de Educação Municipal permitiu preparo do caminho para as novas políticas a serem adotadas que culminaram, posteriormente, em um currículo cujo principal referencial teórico foi a pedagogia histórico-crítica.

Nesse contexto, Bauru, assim como os demais municípios do estado paulista, até então tinha como referência a concepção educacional dominante no governo estadual, ancorado na teoria construtivista de Jean Piaget. Ainda assim, Bauru buscava delinear seu caminho educacional, apesar das influências estaduais.

Na gestão de José Gualberto Tuga Martins Angerami (2005-2008), agora filiado ao PDT, tendo como Secretária de Educação Municipal a professora Ana Maria Lombardi Daibem, docente do Departamento de Educação da Unesp Bauru, começa a se delinear a possibilidade de um novo quadro teórico educacional, com a oferta de dezenas de cursos e grupos de estudos oferecidos aos trabalhadores da educação municipal. Foi também nessa gestão que se criou o Serviço de Educação Especial, o abono salarial para docentes em exercício e teve início uma longa discussão a respeito do Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS) dos servidores da educação. Foi também nessa gestão, sob coordenação de Lígia Márcia Martins (professora do Departamento de Psicologia da Unesp Bauru), que

se realizou a 2ª Jornada de Educação Municipal de Bauru, 16 anos depois de sua primeira edição.

A gestão de Rodrigo Antônio de Agostinho Mendonça (PMDB), deu continuidade ao trabalho realizado anteriormente, concluindo em 2010 o PCCS (BAURU, 2010) e regulamentando, em 2011 (BAURU, 2011), a Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP), que remunera os docentes para os "momentos de participação em ações de formação contínua, atendimento a escolares e pais ou responsáveis legais" (FANTIN; CORRÊA; CAMPOS, 2015, p. 28). Além disso, a Secretaria de Educação Municipal passa a repensar a educação pública do município, tratando de questões mais específicas, como a discussão curricular.

Em 2011, a Secretaria de Educação Municipal de Bauru, por meio de parceria com a Unesp-Bauru, criou a primeira versão do documento curricular do ensino fundamental que ficou pronta em 2012. O processo envolveu professores, pedagogos e diretores do próprio município. No mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos voltados à educação infantil (PASQUALINI, 2018). Com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, o currículo também foi contemplado com a Geografia Crítica.

É possível notar, na parte específica do documento que trata dos conteúdos geográficos, que a concepção de geografia adotada é de cunho crítico. O currículo reconhece o papel importante da análise do espaço como resultado da materialidade da ação humana e também como natureza (MORAES, 2019).

Ambos os currículos apresentados, do município de Cascavel (PR) e de Bauru (SP), se destacam como exemplos de currículos sistematizados que contribuíram e ainda contribuem para endossar a educação, de fato, emancipadora, uma vez que tratam de medidas concretas, nas quais transparecem a prioridade social e política do segmento educacional. Ambos se aproximam – mesmo com seus limites de elaboração e contradições inerentes ao contexto histórico – dos princípios curriculares, extraídos por Gama (2015), da obra de

Dermeval Saviani. Tais princípios consistem em: "normatização" – articulações entre planejamento escolar, política, estrutura educacional; "organização escolar" – compreensão do grau de desenvolvimento do processo produtivo em que se encontra a sociedade; "seleção e tratamento dos conteúdos de ensino" – requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino – e "metodologia para o trato com o conhecimento" – confronto e contraposição de saberes entre o popular (senso comum) e as formas elaboradas do saber.

Conclusão

Conclui-se que os currículos municipais de Cascavel (PR) e Bauru (SP), dadas às respectivas contradições, se apresentaram fundamentados na pedagogia histórico-crítica e adotaram a Geografia Crítica. Pedagogia que se posiciona, de forma combativa, na defesa dos conteúdos essenciais, fundamentais para a aprendizagem. Defendem, para a formação da classe trabalhadora, a seleção de conteúdos historicamente produzidos – no caso da geografia, aquela que busca compreender criticamente a realidade, a Geografia Crítica. Conforme Saviani (2011b), os conteúdos socializados no espaço escolar não podem ser guiados pelo espontaneísmo e pelas práticas cotidianas. Afinal, não há conhecimentos que pertençam à burguesia e outros que pertençam à classe trabalhadora.

Ambos entendem currículo como um documento que direciona o trabalho pedagógico e tem princípios fundantes que o delineiam: normatização, "organização escolar", "seleção dos conteúdos de ensino" e "metodologia para o trato com o conhecimento". Almejam formar intencionalmente indivíduos direcionados à omnilateralidade, ou seja, formar indivíduos livres e universais. Compreendem que o currículo tem característica teleológica, direciona o trabalho educativo, considerando seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Porém, não se trata de propostas curriculares revolucionárias, tampouco

de um currículo revolucionário. Ainda é necessário avançar. Garantir a principal característica da escola. É a escola que socializa os clássicos, o saber sistematizado. Cabe à escola defender o ensino e delinear os conteúdos a serem ensinados. Mas, isso não ocorre sem estratégia, desvinculado da prática social, rica em determinações.

Por fim, o exposto neste trabalho nos auxiliou na lapidação do pensamento crítico sobre a educação esvaziada oferecida pela Base atual, assim como resgatou as importantes contribuições curriculares de Cascavel e Bauru que podem cooperar para novos documentos curriculares, ainda mais completos. A busca se firma no incessante esforço de alcançar uma educação articulada com a construção social, onde cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente. Nesse sentido, este trabalho buscou instigar a reflexão sobre o currículo, ao mesmo tempo que contribuiu com a construção coletiva em prol da oferta da educação qualitativa para a formação da classe trabalhadora.

Referências

BACZINSKI, Alexandra Vanessa Moura. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, p. 59-84, 2012.

BAURU. Lei Municipal de Bauru nº 5.999, de 30 de novembro de 2010 – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário – PCCS, dos servidores específicos da área da educação do município; bem como reenquadra os respectivos cargos, reconfigura as carreiras, cria nova grade salarial, dispõe sobre a cessação do pagamento das gratificações e adicionais e institui jornadas de trabalho. **Diário Oficial de Bauru**, Poder Executivo, Bauru, SP, 1 dez. 2010. p. 1.

BAURU. Decreto nº 11.580, de 06 de julho de 2.011 – Regulamenta o art. 40 da Lei Municipal nº 5.999, de 30 de novembro de 2.010, que dispõe sobre a Atividade de Trabalho Pedagógico (atividades exercidas fora da sala de aula). **Diário Oficial de Bauru**, Poder Executivo, Bauru, SP, 7 jul. 2011. p.16.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel.** Cascavel, 2008. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 01 jun. 2017.

COLETIVO DE AUTORES**. Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAIBEM, Isaias Milanezi; CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Um olhar histórico sobre a educação municipal**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 1996.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, p. 129-149, 1994.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; CORRÊA, Marta de Castro Alves; CAMPOS, Sirlei Sebastiana Polidoro. Semana da Educação Municipal e Congresso Municipal de Educação de Bauru. **Anais da 15ª Semana da Educação Municipal e 5º Congresso Municipal de Educação de Bauru**, 26 a 28 de outubro de 2015, Bauru, SP. vol. 1, n. 1. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2015. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_semanaeduca/arquivos/anais2015.pdf Acesso em: 14/07/2020.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KUIAVA, José. **"Os bárbaros estão chegando"**: o processo de democratização do governo Richa no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: uma análise de programas e documentos relativosao Ciclo I no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835. Acesso em: 6 set. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **"Movimento Todos Pela Educação"**: umprojeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250813. Acesso em: 16 jul. 2019.

MORAES, Pauliane Gonçalves. **Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica:** Uma análise

do ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=14260. Acesso em: 11 jul. 2020.

MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de crianças pobres: em defesa de uma educação popular. In: **XIV Jornada do HISTEDBR:** pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Realizado na Unioeste entre 3 e 5 de maio de 2017. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. Disponível em: http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20899. Acesso em: 6 set. 2018.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: Evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Revista Germinal**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008. Acesso em: 06 jul. 2019.

OLIVEIRA. Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In: ORSO, Paulino José et al. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Curitiba, PR: CVR, p. 54, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, p. 191-212, 2018.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 27 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41 esp., p. 16-27, 2011a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892. Acesso em: 17 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Fabrício Barbosa; DIAS, Graziany Penna; OLIVEIRA, Tiago da Silva. A BNCC e o projeto de formação humana dominante: reflexões sobre a função social da escola à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.** Realizado em Belém na Universidade Federal do Pará, entre 3 e 5 de maio de 2016. Disponível em: http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/download/268/11. Acesso em: 06 set. 2018.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica:** o processo de construção e o perfil do "Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná" (1980-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

WEINER, Lois; COMPTON, Mary. Scrutinizing how the world bank's project for educational reform in latin america and the caribbean substitutes ideology for evidence. **Critical Education**, december 2015. Disponível em: http://teachersolidarity.com/sites/teachersolidarity/files/research/GTfinal%20%281%29.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

¿HAY VIDA EN LA MÁQUINA? APUNTES SOBRE EDUCACIÓN Y EL CASO URUGUAYO[56]

Adriana Marrero [UDELAR/Uruguay]

Introducción

La educación está en crisis. No importa dónde ni desde cuándo. Los diagnósticos se acumulan, se superponen, se multiplican en una cacofonía incomprensible. Cifras de abandono, repetición, rezago, cobertura, desgranamiento; puntajes de pruebas internacionales, como las pruebas PISA o de pruebas locales, diseñadas para contradecir a las primeras; protestas de docentes, de padres, de estudiantes, o de empleadores; quejas de universitarios respecto de lo que enseña la educación media, de la educación media respecto a lo que enseña la primaria, de la primaria sobre lo que enseña la inicial, y de la inicial sobre los padres que nunca son suficientemente buenos padres o madres como para enseñar a sus hijos los que estos no logran aprender en la escuela. No importa si consultamos en Uruguay, en Brasil, con problemas educativos graves, o en Corea del Sur o Finlandia, donde los resultados son los mejores, las respuestas serán iguales: la educación debe ser mejorada.

Las protestas y las críticas, generalmente, se dirigen a la educación pública. La privada, aunque muy frecuentemente presente defectos tanto o más graves, suele quedar al resguardo del escrutinio público. Es comprensible. Porque, al fin y al cabo, la educación privada no tiene más objetivo que el de brindar una oferta hecha a la medida

56 Este capítulo ha sido elaborado a partir de la reunión y reelaboración de materiales originalmente publicados en el portal de noticias Uypress de Uruguay https://www.uypress.net/ahome.aspx

de las aspiraciones de quienes pueden pagar por ella y de nadie más. La educación privada tiene clientes a quienes satisfacer, y en tanto los clientes estén satisfechos, nada más importa. Quienes no aportan a la sustentación de estas escuelas, institutos y universidades poco o nada saben de lo que pasa allí dentro y no se sienten, con razón, legitimados para impugnar su actividad.

Otra cosa muy distinta pasa con la educación pública, signada por los principios de universalismo e igualdad, basada en el indiscutible derecho de toda persona a recibir educación, e instrumentada a través de la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad. La educación pública está hecha para todos, para alcanzar a todos, para no excluir a nadie, para garantizar a los más humildes y más marginados el acceso a todos los bienes que la sociedad promete a quienes se apropian, con convicción, a su derecho a ser educados. Su responsabilidad, como dispositivo democratizante de un estado moderno, es enorme, porque tiene la enorme tarea de impedir y contrarrestar la inercia que toda sociedad tiene a reproducirse a sí misma tal como es, con sus desigualdades, sus violencias y sus injusticias. Sin la escuela pública, los analfabetos no tendrían sino hijos analfabetos, los violentos no tendrían más que trasmitir sus modos violentos de relacionamiento a sus hijos, los marginados no tendrían más que trasmitir, intergeneracionalmente, su marginación. Junto con la salud pública, no puede imaginarse tarea más difícil y más desafiante.

En la ambición del propósito, está la razón del fracaso. La pretensión de universalismo de la escuela y de la habilitación del éxito escolar de los más pobres, choca una y otra vez contra la evidencia empírica de que lejos de igualar oportunidades, la escuela no es efectiva en conducir a los pobres que así lo deseen hacia la universidad, ni a ayudarles a conseguir trabajos más calificados y mejor pagados, o de mitigar las enormes diferencias educativas, sociales y económicas que caracterizan a nuestras sociedades. La distancia entre las expectativas y la realidad es enorme, y se vuelve un problema más acuciante en la

medida en que la propia institución escolar es financiada con fondos que provienen del trabajo de todos los habitantes del país, aún de los más pobres. Sólo en la educación pública tiene lugar esta horrible paradoja: los pobres terminan pagando por una educación que realmente no reciben.

Estoy lejos de alinearme a las teorías reproductivistas según las cuales es inevitable que la educación reproduzca y legitime las desigualdades de aprendizajes entre las distintas clases sociales. Que los pobres fracasen en la escuela no sólo no es inevitable, sino que es un defecto de funcionamiento del sistema público que debe ser subsanado lo antes posibles, y con todos los medios al alcance de los gobiernos democráticos, y en particular, del uruguayo, al que me refiero en estas líneas. Pero creo que cualquier medida que pueda llegar a tomarse debe estar precedida de una reflexión no sólo teórica, sino también sensata y sensible sobre el acto de educar, el proceso de aprender y sus circunstancias. En pocos campos la tecnocracia puede ser más estúpida y contraproducente, como en el campo educativo; en pocos campos la grandilocuencia puede llegar a ser tan contraproducente como en la escuela. Lejos del examen de los resultados de pruebas internacionales o del diseño institucional, tan frecuente entre los demiurgos de las incontables y sucesivas reformas, este trabajo es poco ambicioso. Creo que el partido de la educación se juega en la cancha, y la única cancha es el aula y la relación única, personal, intransferible de cada maestro, con sus niños y sus jóvenes. Sobre estas cosas es sobre las que me propongo pensar.

Educación pública uruguaya: los fallos de un sistema perfecto

No es difícil descubrir cierto grado de ironía en la afirmación de que puede haber un sistema de educación público perfecto, y que este es, además, uruguayo, y máxime cuando, como veremos

luego, sus resultados distan de ser buenos. Sin embargo, descrito con objetividad, es un sistema que reúne todos o casi todos los requisitos que cualquier educador crítico del mundo querría para su propia educación. Cada vez que me toca describirlo en algún congreso o encuentro fuera del país, es imposible dejar de percibir cómo los ojos se agrandan, las mandíbulas caen y todas las posibles expresiones de sorpresa y admiración invaden los rostros de los escuchas. Es que ese sistema *es* perfecto. ¿Lo es? Veamos.

En efecto, el caso del sistema educativo público uruguayo presenta características singulares respecto de muchos otros de América Latina. Fue fundado tempranamente, junto con el proceso de modernización que lideró a fines del Siglo XIX el dictador Lorenzo Latorre, institucionalizando, de la mano de José Pedro Varela, un sistema escolar obligatorio, gratuito y laico, que llegaría a todos los rincones del país. El objetivo, era claro: generar una ciudadanía ilustrada, integrar a masas crecientes de inmigrantes de los más diversos orígenes bajo una lengua y una historia común, pacificar el territorio y formar a los trabajadores. El proyecto respondía al más clásico proyecto moderno inspirado en la ilustración y en los principios de la independencia estadounidense.

Un siglo y medio después, el sistema educativo uruguayo está lejos de tener los resultados esperados: la desigualdad escolar, cualquiera sea el indicador por el que se la mida, supera ampliamente la desigualdad económica y social que hay entre sus habitantes. Mientras Uruguay es el país más igualitario en términos socioeconómicos de América Latina, es de los más desiguales, si no el más desigual, en materia educativa. Esto nos habla, no de la desigualdad social y de los problemas de distribución del ingreso que todavía persisten, sino de un sistema educativo que no sólo no logra cumplir con la promesa de convertirse en un mecanismo equitativo de distribución de aptitudes y habilidades para desenvolverse en la vida, sino que los mezquina mucho más, justo para aquellos que más lo necesitan.

La teoría sociológica en materia educativa no explica semejante aberración. Como decía antes, Uruguay reúne todos los rasgos que caracterizan a los sistemas educativos más inclusivos y avanzados: Es muy mayoritariamente público, al punto que entre el 80 y el 90% de los estudiantes de todas las edades asisten a este tipo de institutos. El sistema público es totalmente gratuito desde la preescolar hasta el universitario, incluso a nivel de maestría y doctorado. Además de gratuita, la enseñanza universitaria es, igual que las demás, de libre acceso, sin exámenes y cupos excluyentes, donde cualquier egresado de enseñanza media puede ingresar sin más trámite que el de la inscripción. Desde 1917, la enseñanza pública es laica, e incluso en el siglo XIX la educación religiosa era una opción que los padres podían rechazar. A diferencia de muchos países en desarrollo, las mujeres comienzan a superar a los hombres en la educación desde inicios del siglo XX; actualmente, tienen un promedio general de escolarización más elevado que los hombres: ellas representan casi las tres cuartas partes de la matrícula universitaria y terciaria, y un porcentaje aún mayor entre los egresados. Un sistema de estas características (público, gratuito y abierto) para un país de escaso crecimiento poblacional (0,19% anual) y donde sólo el 22% de la población es menor de 15 años, en un territorio pequeño, de clima templado y sin barreras geográficas o culturales, no debería estar brindando una educación tan excluyente y desigual.

Tal vez esto se deba a que los uruguayos nos hemos enamorado de la estupenda "idea" que representa nuestra educación como "sistema", de su gratuidad, de su obligatoriedad, de su laicidad, y hemos dejado de mirar las cosas más de cerca.

Porque bien mirado, los estudiantes no son "quintiles" ni asisten al "sistema". Los jóvenes no son números, aunque haya gente que insista en verlos como tales, por comodidad, o por alejamiento de la realidad educativa cotidiana. Los jóvenes, las niñas, niños, adolescentes que son naturalmente los titulares del derecho a la educación, van

a la escuela, a su escuela, o a su liceo, o a su escuela técnica. Asisten a clases con un grupo de compañeros, con los que se relacionan, y bien sabemos lo importantes que son estas relaciones en la niñez y la adolescencia. También tienen docentes, maestras y profesores, que, en su vida diaria, constituyen poderosísimas figuras para el conocimiento del mundo adulto extra familiar y también de figuras de identificación. Para muchos niños y jóvenes, esos docentes son los únicos adultos relevantes con los que tienen relación fuera de sus vínculos familiares; de la posibilidad de establecer vínculos positivos con ellos, depende en buena medida su futuro y su felicidad. Otros adultos dentro de las instituciones educativas, tales como adscriptos, funcionarios, equipo de dirección, constituyen otras tantas oportunidades de vínculos significativos. Ellos, con su conocimiento específico, en un ambiente físico más o menos adecuado a una tarea que posee la máxima dignidad, como es la enseñanza, configuran para los cientos de miles de niños y jóvenes uruguayos de educación obligatoria, una experiencia singular y definitoria de su identidad y de su proyecto de vida.

Es a esto a lo que queremos apuntar ahora. A esta experiencia cotidiana, singular, social y cultural, en la que nuestros niños y jóvenes se encuentran por primera vez como individuos independientes de sus procedencias familiares y de sus lugares asignados por la sociedad. Allí, apenas ingresan al jardín de infantes, dejan de ser hijos de tales padres, o hermanos menores o mayores, o varones o mujeres. Todos, con su diferente individualidad, pero iguales en su condición de escolarizados, tienen la oportunidad de configurar una identidad independiente y, con el tiempo, unos planes de futuro adecuados a sus deseos y capacidades.

Esto es algo que debería recordarse cada vez que se habla de educación: Que es la experiencia en la escuela y el liceo, la vida cotidiana del niño, niña, jóvenes, en contacto con el conocimiento junto con otros semejantes y con la guía de adultos especialmente designados para ello, la principal condicionante de la permanencia de cada uno

de ellos dentro del sistema escolar. Nadie abandona una experiencia gratificante, amena, interesante, estimulante.

Es verdad que son muchos los factores que conspiran para que estas experiencias no sean tan positivas como podrían serlo, y las vuelvan a veces francamente negativas. Pero recordemos que cada uno de ellos, para ser explicativo de nuestra crisis educativa, deberá tener una relación directa con la experiencia de los alumnos en el aula y con la decisión, más o menos paulatina, de abandonar o continuar el sendero del conocimiento y de la ampliación de los horizontes vitales, en la definición de un proyecto personal propio.

Los estudiantes ¿qué quieren y quiénes son?

Los alumnos son el propósito y la razón de ser del sistema educativo en su conjunto. Ni los docentes, ni el currículo, ni la burocracia educativa existirían si el estado uruguayo no se hubiera dado a sí mismo el deber de impartir enseñanza a todos los nuevos habitantes del país, de un modo equitativo y universal.

Desde entonces, los niños y jóvenes tienen el derecho a ser educados, a exigir que se los reciba en las aulas desde la inicial a la secundaria, de modo gratuito para recibir una educación laica. Es por el respeto al derecho de esos niños a ser educados, que el estado privó a los padres de su derecho a decidir sobre si enviar o no a sus hijos a la escuela: mandarlos, es obligatorio. Ahora bien, ¿qué sabemos de esos niños y niñas, de esos jóvenes, que entran, año a año a las aulas, por mandato constitucional? Veamos.

En primer lugar, sabemos que son diversos. Esta no sería una idea muy arriesgada, si no fuera porque los docentes, el currículo y la vida educativa funcionan en los hechos como si todos los alumnos fueran idénticos: con idénticas capacidades, gustos, ciclos de aprendizaje, predisposiciones a madrugar o a trasnochar, y muchos

etcéteras. En un sistema burocrático de normas y roles, la diversidad y la subjetividad tienen pocas ocasiones de manifestación. Cuando ello ocurre, suele ser en los márgenes y más allá de la normativa escolar. Pueden tomar la forma de un relacionamiento personal con docentes u otros funcionarios, como cuando un alumno escoge a un docente para hacerlo partícipe de sus problemas o preocupaciones, pero también pueden tomar la forma de transgresiones, que funcionan a la vez como formas de expresión y de testeo de los límites impuestos por la vida en la escuela. En todo caso, deberíamos saber que la expresión de la propia subjetividad y de las preferencias son algo no sólo inevitable en cualquier ámbito, sino también, positivo, y que un sistema escolar pensado para niños y jóvenes debería incluir suficientes oportunidades para la emergencia y la objetivación de esas diversidades. Lejos de esperar comportamientos estereotipados y uniformizados frente a una jornada escolar y unos conocimientos también estereotipados y uniformizados, deberíamos estar favoreciendo la emergencia de expresiones diversas y novedosas, de formas innovadoras de enfrentarse al conocimiento y a la experiencia educativa, por parte de nuestros niños y jóvenes. Esto supone transformar las prácticas escolares, los modos de organización de las clases, y los currículos. Pero esto no será difícil si recordamos, una vez más, que será en beneficio de los niños y jóvenes en su diversidad y que son ellos y sólo ellos la razón de ser del sistema educativo que nos hemos dado.

Un tema diferente pero relacionado con lo anterior, tiene que ver con la diversidad en las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los distintos tipos de niños y jóvenes, muchas veces necesitados de atención especializada. La inclusión acrítica de estos niños en las aulas es la causa de muchas de las dificultades de relacionamiento que se manifiestan en el espacio de la escuela y de los institutos, y que aparecieron cuando se olvidó que más importante que abatir los costos educativos cerrando escuelas especiales, es dar a los diferentes niños, una atención diferente, dependiendo de la dimensión de sus

dificultades y de sus aptitudes. La educación especial tiene un papel importante a jugar, si se la implementa con una elevada consciencia de la responsabilidad que tiene la sociedad respecto de los derechos de cada uno de nuestros niños y jóvenes.

Otra diversidad a atender, es la que proviene de la clase social. Pertenece ya al sentido común el sostener que quienes provienen de estratos más bajos tienen mayor dificultad para aprender los contenidos escolares y para adaptarse a la realidad escolar. Es posible que así sea. Pero entonces, deberemos encontrar el modo de que esos niños obtengan el tipo de educación que haga posible la superación de sus carencias y el desarrollo máximo de sus capacidades. El papel de la escuela no consiste en ratificar el origen social de sus alumnos, sino en favorecer el despliegue de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas necesarias para el desarrollo pleno de todos los niños, de todas las clases sociales.

Junto con esto, sabemos también que los estudiantes, en particular los jóvenes, esperan encontrarse un sistema escolar que muestre lo mejor del mundo adulto. Cuando son consultados, no dudan en exigir a los docentes que asistan con regularidad a dar sus clases, que tengan un conocimiento profundo y actualizado de la asignatura que imparten, que sean responsables, que utilicen su autoridad para dirimir conflictos y que respeten a sus alumnos, entre otras cosas. Pero también esperan que los edificios estén en buen estado, que estén limpios, que funcionen los baños y que haya vidrios en las aulas. Una estudiante, hace tiempo, quejándose de la suciedad del liceo, decía que eso los hacía sentir "igual, como si fuéramos basura" (MARRERO, 1994, 2006).

Los jóvenes, en suma, esperan encontrar en el liceo un lugar de aprovisionamiento de conocimientos y de modelos de comportamiento del mundo adulto, tal como puede manifestarse en el mundo social, del trabajo, o de estudios futuros. Sus quejas y sus reclamos muestran que están lejos de ese falso modelo de joven que a veces se quiere

mostrar, irresponsable, indiferente, irrespetuoso. Muy al contrario, ellos nos hacen saber, siempre que pueden, que están allí, que nos miran, y que nos evalúan en nuestro rol de adultos. No siempre salimos bien parados.

Los niños y jóvenes necesitan *normas* y *rutinas* que ayuden a darlas por sentadas. Pocas cosas hay tan perjudiciales en la experiencia educativa como la falta de vigencia de las normas y de las rutinas. Por un lado, las normas generan los límites dentro de los cuales pueden enmarcarse los comportamientos y experiencias posibles y pueden satisfacerse las necesidades y deseos. Las rutinas ayudan a clausurar espacios de indefinición que se abren ante cambios azarosos: nada más beneficioso que aprender que las clases comienzan y terminan a la misma hora; que se dictan, con regularidad, todos los días; que los docentes conocen la asignatura que imparten, que sus adultos de referencia son confiables y justos. Nada más beneficioso que saber que allí se respetarán ciertas normas de relacionamiento social, alejado de la violencia y la agresión. Esto, que parece trivial, está lejos de darse por sentado en nuestros establecimientos, en especial los de enseñanza media. En momentos biográficamente cruciales y llenos de cambios, como son la infancia y la adolescencia, las normas y rutinas vienen a generar un espacio de seguridad y certeza en el cambiante mundo subjetivo de los jóvenes, a la vez que les proporciona un conjunto de criterios y reglas con las que manejarse en el mundo extraescolar y adulto. Nunca sabemos de dónde provienen nuestros estudiantes, de qué familias, de qué barrios, y cuáles son las normas con las que se manejan a diario. A la escuela, en todo caso, le corresponde proveer aquellas que hacen a la convivencia armoniosa y respetuosa con otros.

Digámoslo de una vez: *los niños y jóvenes van a clases esperando aprender*. No debería extrañarnos. Primero, porque sobre el aprender, versa la mayoría de las expectativas sobre el mundo escolar. Pero segundo, sobre todo, porque nacemos programados para aprender. Es lo que hacemos apenas nacemos, porque venimos al mundo en

un estado de incompletitud asombroso. No sólo nuestros sentidos están aún inmaduros, sino que nuestra capacidad de movernos y de transportarnos a nosotros mismos, y de comunicarnos con otros, están lejos de poder lograrse. Y por eso, desde que nace, la cría humana no hace más que aprender. La necesidad de aprendizaje, y su realización, convierte a esa criatura en un ser humano, pero también, en un miembro de una sociedad y no de otra, y, por cierto, en un individuo singular. Esta "relación con el saber", según Bernard Charlot, que establecemos desde el principio de nuestras vidas, es una relación que establecemos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, y es, por eso, una relación de sentido, que se expresa en nuestros proyectos de futuro y en nuestra capacidad de realizarlos.

Cuando el niño llega a la escuela, ya ha aprendido cosas vitales con mucho éxito: un idioma, unas normas de comportamiento, una cultura que porta consigo y que está pronto para poner a prueba y a modificar. Ya ha pasado por la infatigable fase del "¿por qué?" y todavía se asombra de las cosas más corrientes de la vida. Sin embargo, con la experiencia escolar, esa relación parece cambiar. Ya no es libre para hacer las preguntas que le place, no es libre para explorar el mundo tal como le place, y en cambio se ve obligado a asistir, de modo casi siempre pasivo, a una permanente sucesión de respuestas a preguntas que no se ha hecho todavía. Las respuestas antes de las preguntas, el olvido de los múltiples interrogantes que se le abren al niño, el disciplinamiento de la curiosidad y de los intereses de la edad, el ahogo de las individualidades y el aquietamiento, son recetas seguras hacia la apatía que, demasiadas veces se les adjudica, contra toda lógica, a los estudiantes.

Cualquier alumno, de cualquier edad, sabe una enorme cantidad de cosas insospechadas para cualquier docente, en las áreas más diversas. No todos esos saberes serán saberes valiosos, y muchos deberán ser contrariados durante la experiencia escolar. Pero esos conocimientos confirman aquello que tan frecuentemente se niega:

que los niños y jóvenes de hoy sí quieren aprender, sí aprenden constantemente sobre las más diversas cosas, y sí están atentos a cualquier cosa que les pueda interesar. Que esas cosas no estén contempladas en el currículo escolar, o que no lo estén de una forma que interese a los jóvenes, es algo que debemos revisar.

Con esto hemos repasado algunas ideas sobre lo que sabemos de los niños y jóvenes en el espacio escolar. Podríamos decir mucho más, pero no se trata de agobiar al lector. Basta con resaltar que, a lo largo de décadas de consultar a los estudiantes sobre sus experiencias y sus expectativas, siempre hay una constatación que se mantiene en pie, iluminando el camino de muchos estudiantes que perseveran día a día en la escuela, en el liceo, o en la escuela técnica: su enorme fe en el sistema educativo, en la validez de sus promesas y en la certeza de su cumplimiento. Que no pierdan esa fe, dependerá, en buena medida, de todos nosotros.

Los docentes y su talón de aquiles: la formación

Para el caso uruguayo, referirse a los docentes, sobre todo a los de enseñanza media, representa una dificultad enorme. Mientras que para hablar de los principales protagonistas de la educación -los estudiantes- basta referirse a su situación de inscriptos en la educación formal, en el caso docente la cosa es mucho más compleja.

Por un lado, la denominación parece aludir a un tipo específico de formación, la de maestra o profesor de enseñanza media o técnica, tal como es acreditado por los títulos correspondientes. Pero en la educación media, casi la mitad de los docentes no pueden acreditar esa formación o una similar. En algunas asignaturas, los docentes con calificación son apenas una minoría en una gran masa de enseñantes sin estudios específicos, sin títulos docentes, y tampoco universitarios. Por otro lado, también se habla de los “docentes” cuando se quiere

hacer referencia a los sindicatos de la enseñanza, los que representan, sin embargo, no sólo a los titulados, sino a todos los trabajadores con funciones docentes. Así, una vez más, se desdibuja la frontera indispensable para el ejercicio de cualquier actividad profesional: el ser o no ser aquello a lo que se pretende aplicar los esfuerzos y en relación a lo cual se espera reconocimiento social. Esta indiferenciación de los docentes con y sin título en una masa más o menos amorfa, donde las titulaciones y los saberes se vuelven irrelevantes, se ve además ratificada por las condiciones de trabajo en instituciones públicas y privadas, por un lado, y las defendidas por los gremios docentes, por otro. Los salarios, la contabilización de la antigüedad, y muchos etcéteras no sufren variaciones de relevancia según se disponga o no de un título docente.

Hablar en general de los docentes es una tarea casi imposible. Por eso voy a abordar la problemática de la docencia y la formación docente en Uruguay, tomando como punto de partida sus especificidades y su excepcionalidad en relación con lo que es la práctica y la norma del ejercicio docente en el resto del mundo, y mostrando luego algunos rasgos típicos, no necesariamente generales, de lo que es la práctica docente usual, sobre todo en la enseñanza media.

En primer lugar, en Uruguay, a diferencia de lo que ocurre en el resto de los países, los docentes egresan de universidades. Esto puede parecer a muchos una distinción banal. Al fin y al cabo, los institutos de formación docente uruguayos son de nivel terciario, suponen una educación específica y culminan con un título que es, muy mayoritariamente, expedido y reconocido por el estado. Sin embargo, la distancia entre un título expedido por las universidades y por los institutos de formación docente uruguayos, no es sólo de orden cuantitativo sino cualitativo. No es necesario abundar sobre las distancias que existen con quienes no cuentan con título alguno.

Lo específico de las universidades es la producción de conocimiento nuevo. En esta conciencia radica el sentido común

universitario y el propósito de cualquier acto de enseñanza y de formación de nuevas generaciones. Esto supone el contacto con un objeto o un campo del saber, que se aborda como problema, y se lo interroga como tal. Nada hay más falso que la idea de que el conocimiento tiene que ver con certezas. Muy al contrario, el saber siempre es provisorio, hipotético, al borde de la obsolescencia o de lo banal, mientras las fronteras se expanden más allá o se revisan viejos problemas en busca de nuevas respuestas. Las ciencias naturales y sociales, las humanidades y las artes, suponen un desafío permanente al conocimiento establecido, una actitud y una práctica de investigación permanente, en contacto con las producciones más recientes, la comunidad académica, colegas, y estudiantes.

La práctica docente carece de esa formación original y de esa orientación; es más, carece de la posibilidad misma de investigar en el marco institucional de ejercicio profesional. No hay investigación sistemática y suficiente en los centros de formación docente, y no la hay en absoluto en los institutos de enseñanza inicial, primaria y secundaria pública y privada del país. Fruto de estas estructuras y estas circunstancias, lo que se enseña pocas veces da cuenta del estado actual del avance de las disciplinas. No se trata, claro está, de que se pretenda trasmitir el último grito de la ciencia y el conocimiento en todos los campos, pero sí se debería conocer, al menos, lo principal de las agendas de la investigación. Tampoco se trata de que el docente vuelque en el aula todas las incógnitas y las preguntas de una disciplina, sino que esté habituado a considerar puntos de vista alternativos, hipótesis rivales, ayudar a los estudiantes a imaginar alternativas posibles y a estudiar sus posibles modos de interpretación, o refutación, o de expresión de las mismas. En fin, de lo que se trata, es de que el cuerpo docente del país tuviera una formación tal que le permitiera no sólo respetar, sino incentivar y profundizar la curiosidad natural de los niños y adolescentes, su capacidad de maravillarse frente al mundo, con los demás, y consigo mismo, su necesidad humana de

relacionarse positivamente con el saber, y su disposición también natural, a la actividad, corporal, mental, afectiva y expresiva.

Es verdad que a muchos docentes del país les encanta dar clases. El problema, entonces, es pensar qué quiere decir eso de "darlas". Si recordamos nuestra experiencia como estudiantes (y acá me voy a referir a la enseñanza media, donde los problemas de aprendizaje parecen ser más severos, y el cuerpo docente más heterogéneo), no será difícil encontrar en la memoria a más de un docente entusiasta hablando al frente del salón sobre el tema de la clase, a veces caminando, mientras pasea su mirada sobre los estudiantes que permanecen en silencio, en sus bancos, esperando a las ocasionales preguntas del docente para dar la respuesta adecuada. Pero si lo pensamos bien, aún en esta clase casi ideal, con docentes entusiasmados y alumnos dispuestos a escuchar, se abren muy pocas oportunidades de verdadero trabajo de parte de los estudiantes, y hay muy poca movilización de recursos afectivos e intelectuales que puedan favorecer el aprendizaje. Predomina la pasividad, o el afán de registrar las palabras del docente, en la esperanza de estar atesorando la respuesta justa a las más o menos imprevisibles preguntas del escrito próximo. El docente, con su actitud, muestra seguridad en lo que sabe, lo exhibe, trata de trasmitirlo y de contagiar entusiasmo. Pero aún si lo lograra, lo que trasmitiría serían certezas, conocimientos terminados, definidos, sedimentados, a punto de morir, si no están ya, muertos.

Este panorama desmejora sensiblemente si consideramos que no siempre los docentes están entusiasmados con su tarea, que no siempre les gusta el tema que tienen que tratar o el programa que les tocó en suerte, que tal vez no tuvieron tiempo de preparar la clase, que sus condiciones de trabajo no siempre son las mejores, y que los estudiantes con los que se encuentran no siempre están dispuestos a regalarles su atención y su colaboración. Todo esto que no es bueno para propiciar un buen clima educativo y de aprendizaje, se sitúa cerca del desastre cuando el docente, que no es tal, no conoce los

contenidos de la asignatura que imparte, o tiene un conocimiento rudimentario, lleno de dudas y de baches que difícilmente logra disimular, sin recurrir a algún tipo de autoritarismo o de escamoteo de su función de educador. Y como si todo esto fuera poco, los docentes faltan demasiado.

Mucho se ha hablado de la difícil relación entre los docentes de educación media y los centros en los que imparten clases. En esto, la experiencia usual de un docente que no se encuentre en los últimos escalones del escalafón, está marcada por la multiplicidad de horas dispersas en varios centros distantes entre sí, la necesidad de correr de uno a otro, la imposibilidad de generar un compromiso con el equipo de dirección y de sus colegas, y un conocimiento más o menos epidérmico de las condiciones sociales del entorno y las problemáticas individuales de los estudiantes. No hace falta abundar en las consecuencias de este estilo de ejercicio de la docencia. Hay varios programas que intentan paliar esta realidad. Pero al ser focalizados, o de alcance limitado, no logran revertir una cultura institucional que todavía se asienta en la precariedad y variabilidad de las horas docentes. Paradójicamente, algunas de las medidas tendientes a mejorar las condiciones de trabajo, tales como la concentración horaria o la estabilidad en el centro, se han encontrado con la oposición de los sindicatos de la enseñanza. Pero esta es, en todo caso, una de las muchas problemáticas que enfrenta la docencia como profesión.

No es fácil señalar caminos sencillos para abordar estas cuestiones. Pero sin duda, entre ellos se encuentra el proyecto de modificación de la formación docente, que la vincule activamente a la investigación en los campos disciplinares que la conforman, en un enfoque de formación a lo largo de la vida, junto con un adecuado sistema de incentivos en el marco de la renovación de la vocación educativa que sociedad uruguaya siempre tuvo para sí.

Un final abierto

Este breve ensayo no pretende más que lo que ha producido. Si he tenido éxito, he podido mostrar cómo las mejores intenciones y los más altos principios que puede proponerse cualquier diseñador institucional, puede arrojar resultados muy contrarios a los esperados. Por más público que sea un sistema educativo, por más resistencia que haya presentado a los ocasionales impulsos privatizadores provenientes de afuera y de adentro, por más gratuidad, obligatoriedad y universalismo con los que se pretenda lograr la inclusión y la igualación de oportunidades, por más laicidad con la que se pretenda mantener la pureza secular de un proyecto que pretende alejado de posturas dogmáticas en materia religiosa e ideológica, en fin, por más perfecto que pueda ser en la perspectiva del pensamiento crítico, igualmente podrá terminar siendo injusto, excluyente, reproductor, e impregnado de ideología del más diverso tipo. La lista de los Reyes Magos está completa. Pero la máquina sigue sin funcionar.

Me es inevitable volver, como lo he hecho en otras oportunidades, a la imagen de la jaula de hierro weberiana, de esa maquinaria perfectamente montada que ha perdido el espíritu que la animaba, porque quienes la echan a andar han olvidado su propósito, su misión y la razón de su empeño cotidiano. Lo único que debe importarnos a los educadores, si es que no queremos ser autómatas desalmados en un sistema mecánico, son nuestros estudiantes en su exquisita y completa singularidad. Es por ellos y para ellos que existimos como docentes, como adultos ejemplares -porque lo seremos, aunque lo queramos o no- como orientadores y referentes que les ayuden a progresar en su crecimiento personal, en el conocimiento sobre sí mismos y sobre los demás y en la adquisición de todo lo bueno, variado y rico que puede y debe ofrecerles la escuela. No hay educación sin esa preocupación y ese empecinamiento en que nuestros jóvenes puedan llegar hasta donde quieran y puedan, sin estar limitados por

el origen que la mala o la buena suerte al nacer, les deparó. Ese es el espíritu, el de la libertad, el que deberíamos tratar de insuflar en la práctica cotidiana de nuestra labor docente. No son los sistemas los que educan a los niños; no es la gratuidad, ni la obligatoriedad, ni ningún rasgo particular de la organización institucional, sino las personas, los docentes, que, uno a uno, reafirmen su voluntad de estar allí, en el aula, armados de mejor conocimiento educativo y disciplinar para establecer con sus estudiantes relaciones respetuosas y significativas que los orienten y acompañen mucho más allá de su experiencia escolar, durante toda la vida.

Referências

MARRERO, A. A educação sabotada e outros paradoxos da esquerda no Uruguai: para uma mudança de governo? **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 5 jun. 2020.

CHARLOT, B. **La relación con el saber. Elementos para una teoría.** Montevideo: Trilce, 2006.

CHARLOT, B. **La relación con el saber, formación de los maestros y profesores, educación y globalización.** Montevideo: Trilce, 2008.

MARRERO, A. **El bachillerato uruguayo.** Montevideo CSIC-UdelaR, 2008.

MARRERO, A. **La formación docente en su laberinto.** Los agentes, los debates y una ley. Montevideo: Germanía-Ediciones Cruz del Sur, 2011.

MARRERO, A. y MALLADA, N. **La Universidad Transformadora.** Elementos para una teoría sobre educación y género. Montevideo: CSIC-UdelaR, 2009.

YOUNG, M. F. D. **Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education.** London: Routledge, 2018.

MARRERO, **A. La herencia de nuestro pasado en "El Uruguay del Siglo XX. La sociedad"**. Montevideo: EBO, 2008.

MIRZA, C. **Patologías de la izquierda**. Claves para superarlas Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 2019.

EDUCAR EN TIEMPOS DE CÓLERA: PEDAGOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS Y DESARME

Alicia Cabezudo [Universidad de Benos Aires/Argentina]

Introducción

> La paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos. Lo mismo sucede con los Derechos Humanos, los que deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, garantizando a todos los seres humanos el derecho a vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Su promoción y enseñanza es fundamental.
>
> (Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz. UNESCO, 1994)

La educación para la paz y el respeto a los Derechos Humanos adquiere en los países latinoamericanos una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con los horrores de la guerra, la violencia y la destrucción que nos conmueven diariamente.

En forma cotidiana, al analizar la desigualdad y la injusticia de nuestra realidad socio- económica o la violencia brutal de sociedades “modelo” donde los adolescentes masacran a sus maestros y compañeros, donde el peligro acecha a cualquier hora en cualquier calle, donde la convocatoria a la guerra es una práctica habitual para dirimir conflictos internos o internacionales, nos estamos enfrentando ante situaciones de violencia extrema.

Aquí la respuesta del educador, del profesor, maestro, padre o gobernante se vuelve vacía de contenido. Las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigación, lectura, análisis de información, entrevistas, génesis o reflexión sobre los conflictos nos imprime *un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo* donde – en definitiva – *aún los mismos educadores quedan insatisfechos.*

Pese a su indudable importancia la educación para la paz y Derechos Humanos – eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales – ha sido concebida como una temática subsidiaria en la selección de contenidos del sistema educativo formal. *Eje didáctico* ***necesario pero aleatorio. Importante pero no esencial. Presente pero ausente.***

Discurso curricular que ennoblece sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos, siendo un contenido cada vez más necesario en el mundo en que vivimos.

La educación para la paz es hoy un campo pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una Cultura de Paz, hasta prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. Prácticas cuyos objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana tales como la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos – garantizados por las autoridades del estado en toda sociedad democrática. Para Johan Galtung (1997, p. 87-139),[57] la educación para la Paz debe articularse desde una perspectiva más amplia que la meramente pedagógica institucionalizada y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía

57 Galtung, Johan (1997). Manual para el entrenamiento de Programas de las NACIONES Unidas. Parte I. Manual para los Participantes,Parte II La Cultura de la Paz en acción, paginas 87-139.

pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal. *Se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos del mundo actual.*

El concepto moderno de educación para la paz o para la construcción de Cultura de Paz incluye lo que para nosotros es también educación en Derechos Humanos, donde su significación se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria, a las prácticas sociales, a las políticas de gobierno y a las relaciones interpersonales e interestatales.

Educación en Derechos Humanos no se refiere únicamente a aspectos tradicionales relacionados con las violaciones a los derechos individuales – suspensión de éstos, detención arbitraria, desaparición forzada, tortura, secuestro, muerte – sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de estos derechos así como los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los estados nacionales.

Por ello la revisión pedagógica de viejos conceptos expande en un sentido más amplio las significaciones – contraponiéndose a aquella más limitativa que relegaba el término paz a sinónimo de "ausencia de guerra" o "silencio de los cañones". Se trata de una noción más abarcativa y compleja incluyendo los conceptos de equidad y justicia, dignidad y solidaridad, respeto a los derechos de los pueblos y a la diversidad cultural – lo que nos conduce directamente al campo de los Derechos Humanos.

Es una noción extendida en el mundo pedagógico de hoy, que la educación para la paz debe encarar y desarrollar las demandas más urgentes de la sociedad. En Europa estas demandas se vinculan a la preocupación por el riesgo nuclear, los complejos militares industriales, el desarrollo tecnológico sin controles, la contaminación ambiental, el desarme – además de aspectos relacionados con problemas concretos

de Derechos Humanos, tales como la migración, el desempleo, el racismo y la xenofobia creciente.

En América Latina la educación para la paz y Derechos Humanos contempla diversos enfoques: tanto aquellos que surgen en particular en regiones que han vivido o viven conflictos bélicos hasta aquellos que la consideran como una respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones a los Derechos Humanos acaecidas en las sucesivas dictaduras del continente y aún bajo sistemas reconocidos como "democráticos" o Estados de Derecho.

Para los países de América Latina el problema fundamental radica no sólo en el conflicto militar declarado[58] *sino también en la omisión sistemática por parte de los gobiernos democráticos de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales –* ***los que no son ni reconocidos ni respetados*** *pese a su status constitucional.*

Se produce además no sólo su omisión sino *su violación* - aún en aquellos gobiernos que provienen de la votación ciudadana pero practican el sistemático incumplimiento de los derechos otorgados por la carta constitucional.

Por lo tanto, la acción educativa en América Latina es absolutamente imperativa en lo que respecta a estos temas, donde muchos estados de los tiempos democráticos se han comprometido tibiamente con ellos y donde las organizaciones de la sociedad civil – como en muchos otros problemas y temas – se han responsabilizado de su desarrollo y promoción casi en forma excluyente.

El rol de la educación

Entendemos que la educación debe sostener y preparar para la vida en una *democracia plena* – entendida tanto como sistema político

58 Colombia es un ejemplo paradigmático en nuestro continente en este sentido. Méjico en la reciente actualidad.

como forma de vida – ya que ésta promueve una sociedad en la que son respetados los principios de los Derechos Humanos esenciales y la dignidad de todos los hombres y mujeres, así como la participación cívica y solidaria. Por ello la justicia social y el respeto a los Derechos Humanos deberían convertirse en objetivos a lograr desde la supra-estructura política, *reflejándose en loscontenidos curriculares del sistema.*

La democracia no consiste en un modelo abstracto, sino que involucra procesos complejos al estructurar líneas de pensamiento y comportamientos transferidos a los sistemas educativos formales y a las prácticas de enseñanza en los espacios no formales e informales.

Debemos por ello fortalecer la democracia para poder organizar nuevas estrategias y herramientas para la educación para la paz, los Derechos Humanos y el desarme, lo que presupone en primer lugar, los siguientes presupuestos:

- la paz mundial así como el conocimiento y la defensa de los Derechos Humanos constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación;
- los educadores deberían demostrar su liderazgo en respaldar los conceptos de paz, dignidad humana y convivencia internacional;
- la justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos;
- los estudiantes y la ciudadanía en su conjunto deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas nacionales, regionales e internacionales.
- debe proveerse a toda la población de los conocimientos, las actitudes, la mutua comprensión, las habilidades y los medios necesarios para transformar el continente en una región que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas

violentas y contradictorias a los principios que sustentan los los Derechos Humanos.

- debe desarrollarse un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socio-económicas en que vivimos, ya que estas estructuras pueden ser tan peligrosas como el conflicto directo en la consecución de la paz y el libre ejercicio de los derechos.

La educación para la paz y los Derechos Humanos debería ser incluída como un objetivo general en todas las estructuras educativas de nuestros países, como consecuencia de una búsqueda permanente por la justicia, la igualdad y la seguridad para todos los miembros de la sociedad.

Es indudable que este tipo de educación otorga un desarrollo integral en el cual la adquisición de valores universales y el conocimiento de los derechos y garantías ciudadanas colaboran para un mayor compromiso con la realidad, el bienestar común y las posibilidades de trabajar como actores dinámicos de transformación y cambio social.

La presencia de gobiernos democráticos en los países latino-americanos ha abierto espacios que ponen a prueba nuestra capacidad de desarrollar propuestas educativas favorables a estos objetivos. Por ello la educación para la paz y los Derechos Humanos *debe hacer uso de estos espacios disponibles* introduciendo sus metas en el sistema educativo formal y en todas las instancias de la educación no formal e informal involucrando diversos niveles del aprendizaje.

Por otra parte, es imposible hablar acerca de este tipo de educación sin superar los métodos autoritarios de la gestión educativa tradicional, adoptando en su lugar ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo en los espacios educativos que se generen. Estas premisas implican – sin duda – *la responsabilidad del Estado* en asegurar una educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo

como su inclusión en la sociedad a través de la creación de una conciencia social abierta al cambio y la participación.

Muchos sistemas educativos latinoamericanos en los últimos años han intentado crear una cultura basada en la libertad y la difusión de los Derechos Humanos pero quizás han omitido la premisa fundamental acerca de *que la libertad significa una participación social en continua expansión*, como resultante de un compromiso activo con la realidad.

Participación que debe desarrollarse y practicarse también en el proceso educativo.

La enseñanza de principios basados en las ideas de desmilitarización, seguridad humana, Derechos Humanos, desarrollo y cooperación internacional provee de herramientas inestimables en la construcción de una cultura de paz , las que posibilitan un análisis del mundo pluridimensional e integral y posibilita la planificación de proyectos para mejorarlo y modificarlo en el sentido que aquí estamos refiriéndonos.

La enseñanza de la paz, los Derechos Humanos y el desarme tiene además en América Latina una particular relevancia en respuesta a la historia de violaciones sistemáticas producidas a partir del establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares, particularmente durante fines de la década de los '70 y durante toda la década del 80'. Asimismo, la inclusión de nuevas técnicas de mediación y resolución de conflictos por vía pacífica, el avance del derecho internacional y de la influencia de los movimientos sociales no violentos en la conciencia de los pueblos actúan como elementos de presión, creando mayor sensibilización e información acerca de los problemas que nos ocupan y promoviendo cambios en la legislación de los países latinoamericanos en sus programas educativos.

Estos factores esenciales allanaron el camino para la introducción de temas específicos vinculantes a los conceptos de Paz, Desarme, Derechos Humanos , Derechos del Niño , Género, Diversidad

y Multiculturalidad, Sustentabilidad y Desarrollo, Desmilitarización y Desarme, Mediación y Resolución de Conflictos en muchos sistemas educativos y programas de educación para la ciudadanía a partir de la década del 90´ del siglo pasado.

Por otra parte, en el proceso de consolidación de los sistemas democráticos en Latinoamérica los sistemas educativos y programas no formales no sólo deberían promover estos conceptos y principios sino desarrollar la posibilidad de su implementación a través de acciones concretas **en y con la comunidad.**

De esta manera las prácticas educativas operarían como un vínculo entre el sistema jurídico formal existente – a nivel nacional, regional e internacional – y las experiencias de la vida cotidiana. Si el objetivo de la educación es la preparación para la vida, promoviendo una actitud crítica y transformadora de quienes estudian – es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la paz y la solidaridad en el seno de la sociedad para el desarrollo del bien común.

Esta sensibilización debe ser obtenida en forma **práctica y operativa**, a través de un análisis crítico de la realidad que nos rodea, planificando acciones concretas a través de proyectos pedagógicos con la comunidad, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales.

Por **práctica y operativa** entendemos que quienes estudian y aprenden (alumnos, ciudadanos, población en general) deben tener un rol activo al trabajar estos temas vinculándolos con sus actividades diarias, aprendiendo y practicando sus derechos desde la práctica cotidiana y compartiendo esta experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos en forma colectiva con los demás actores del aprendizaje.

Aprendizaje que se convierte en un saber y una práctica social de extraordinaria importancia ya que puede ser transferida a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde una perspectiva individual o colectiva.

Un abordaje práctico

Fundamentalmente, el objetivo de esta propuesta se basa en hacer que los problemas concernientes a la paz, el desarme y los derechos humanos se conozcan y aborden **a través del estudio de cuestionesemergentes de la propia realidad (realidad micro) la que luego deben vincularse a realidades cada vez más complejas y lejanas (análisis macro)[59] en un eje temporal analizado desde el presente pero con fuerte raíces en el pasado y perspectiva de visión futura**.

Análisis y búsqueda que tiende a la concientización acerca de las características del mundo en que vivimos y la búsqueda de alternativas de cambio desde nuestra participación individual y colectiva para construir un mundo más justo, equitativo y pacífico. Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo , la participación y la solidaridad sean a su vez sistemáticos mecanismos de transformación hacia una sociedad más democrática.

En realidad, la educación basada en estos principios debería ser una política de Estado y no sólo un objetivo específico para organizar la enseñanza.

La propia comunidad educativa, así como todas las áreas del conocimiento reflejadas en diseño curriculares específicos permiten la incorporación de principios vinculados a la Paz, el desarme y los Derechos Humanos. Esta incorporación debería desarrollarse en un proceso de interacción constante, como contenido, como un criterio hacia la construcción compartida del conocimiento, como un eje para actividades conjuntas entre la escuela, la sociedad y las instituciones.

Sin duda el sistema educativo formal – que es parte del Estado – debe responsabilizarse por la promoción, enseñanza y práctica de una educación sistemática por la paz, los Derechos Humanos y el

59 Haavelsrud Magnus. (1996) Education for Developments. Ed.Arena, Trondheim, Noruega.

desarme desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal en toda planificación curricular e institucional.

Proceso que conlleva el estudio y planificación de un programa de políticas educativas al que se proponen las siguientes características:

- ser progresivo, es decir, evolutivo, lento y profundo, teniendo en cuenta los conflictos sociales potenciales y sus resoluciones;
- ser sistemático, coherente con un propósito político;
- ser global, acompañando a las políticas públicas desarrolladas en otros ámbitos de la sociedad;
- debe implicar la recuperación de las identidades históricas y culturales, que permiten a las personas ser protagonistas de la historia y actores clave de transformaciones en su propia realidad;
- debe permitir modificaciones y cambios en las estructuras y en los modos de vida de la sociedad, aplicando perspectivas multiculturales e integradoras.

El abordaje geográfico e histórico de temas es necesario, pero no suficiente. Tampoco el aprendizaje aislado de conceptos tales como nacionalismos, soberanía y Estado. Temáticas fundamentales como la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los refugiados y su desamparo ante los ataques de "amigos" y enemigos; el armamentismo y la venta de armas como rentable negocio mundial, la violación sistemática de Derechos Humanos deben "extenderse pedagógicamente" en un alcance mayor que el mero conocimiento.

Extenderse pedagógicamente significa que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica. En un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones,

de aprendizajes individuales y colectivos, en donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos que piensan diferente y en forma constructiva para todos.

La desigualdad social, la carencia de recursos vitales por parte de gran número de la población latinoamericana, el desempleo y la miseria crean desesperanza y desconfianza en los gobiernos elegidos democráticamente en toda la región. Y es verdad que mecanismos autoritarios, control de información, paternalismos y cacicazgos, crímenes e impunidad, forman parte de nuestra vida política.

En este sentido, la guerra no está tan lejos – y no sólo en términos de conflicto armado.

En los países de nuestra región es una guerra cotidiana vivir en pésimas condiciones de salud, educación, empleo y vivienda, menoscabándose diariamente principios básicos inherentes a la dignidad humana de gran parte de la población.

La tarea educativa debe obligatoriamente promover un análisis integral de la violencia y la injusticia para posibilitar una reflexión crítica y transformadora que genere cambios reales y posibles. ***Y esta reflexión debe ser realizada por la acción educativa pero también por los gobiernos y la ciudadanía toda.***

De acuerdo a esta propuesta los temas vinculantes a la educación para la Paz y los Derechos Humanos se desarrollan en el formato de **núcleos significativos** desde las diferentes áreas y disciplinas curriculares o desde los diversos campos disciplinares y prácticas sociales, basándose en el **concepto holístico de queno existe ninguna situación de paz y Derechos Humanos ajena a cualquier tipo de conocimiento.**

Se propone la organización de ejes problemáticos donde aparecen los temas fundamentales a desarrollar, la bibliografía básica, los recursos potenciales y las actividades que conducen al aprendizaje. Al mismo tiempo, estos ejes problemáticos no se presentan como estructuras impuestas sino como alternativas posibles dentro de un

tema que es discutido y seleccionado dentro de un proceso de trabajo conjunto y participativo entre todos los actores del aprendizaje donde éste se desarrolle – sea en el sistema formal o en los diversos espacios no formales.

En toda América Latina, a partir del restablecimiento de las democracias a mediados de los años 80', lo estados crearon asignaturas denominadas de diferentes formas – Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Formación Ciudadana, Educación para la Ciudadanía, Conocimiento de la Realidad, Formación Ética y Ciudadana, etc – las que se consideraron plataformas integradoras para la implementación de este tipo de contenidos ante una necesidad urgente de innovación ideológica– pedagógica después de las pavorosas dictaduras.

Sus contenidos curriculares tuvieron como objetivo específico la adquisición rápida y concreta de valores y normas de comportamiento "deseables" y "necesarias" en incipientes sociedades democráticas de transición, tendientes a consolidar un estilo de vida y una percepción crítica de la realidad político-social que debía ser re- construida después de las experiencias totalitarias en prácticamente todo el continente.

Campos disciplinares como Historia, Literatura, Artes y Economía actuaron como asignaturas de apoyo en un intento de promover un cambio basado en nuevas corrientes pedagógicas y metodológicas así como en renovados paradigmas científicos y contenidos innovadores que eran considerados necesarios para fortalecer la formación sistemática en las incipientes democracias.

Se generalizó también la introducción de la comunidad en la tarea pedagógica – asociaciones de la sociedad civil, Organizaciones No Gubernamentales, proyectos del gobierno local e Iglesias y se profundizó la importancia de los aprendizajes en el sistema no formal – más abierto, flexible y operativo que el sistema fuertemente jerarquizado de la educación formal. Se generalizó el aprendizaje por proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana conducente a

establecer un contacto directo con el objeto de estudio y sus evidentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en práctica de acciones con el objetivo de resolver el problema inicial.

En realidad la educación para la Paz y Derechos Humanos no tendría ningún sentido sin la ejecución de actividades que apelen a la organización de este tipo de prácticas educativas en los que los sujetos de aprendizaje asumen un activo rol como agentes colaboradores y transformadores "durante y desde" el mismo proceso.

Así, el aprendizaje tradicional atraviesa las paredes de la escuela, de los institutos, de las universidades y de la Academia, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social.

Estas prácticas vinculada y asociadas al campo de la construcción de cultura de paz y Derechos Humanos deberían presentar condiciones básicas tales como,

- ser experiencias colectivas dentro de un marco de igualdad en las relaciones grupales y con el coordinador de grupo (maestro, profesor, etc.)
- ser prácticas concretas en resolución de problemas y no simplemente estudio de datos.
- estar basadas en una relación educador/educando esencialmente horizontal y democrática, representando o anticipando las relaciones democráticas en la sociedad.
- facilitar la construcción de una conciencia democrática y pluralista, defendiendo los principios de la paz, el desarme y la validez de los fundamentos constitucionales de un Estado de Derechos caracterizado por la observancia y vigencia de los Derechos Humanos.

Conclusión

La educación para la Paz, para los Derechos Humanos y el Desarme es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana.

Para ello es necesario articular sólidos puentes de trabajo y cooperación con la sociedad civil y con las organizaciones no gubernamentales.

Es necesario revisar conceptos tradicionales, evaluar nuevas prácticas, elaborar proyectos desde cada uno de los espacios de vida y de trabajo – partiendo de la convicción de que los esfuerzos individuales y colectivos para producir cambios y transformaciones *no son antagónicos sino complementarios.*

La educación para la paz y los Derechos Humanos es además un desafío para todos los que desean una sociedad más justa, equitativa y solidaria en el contexto actual del continente. ***Lo que implica un renovado compromiso con principios pedagógicos democráticos y un imperativo ético la tarea de asumirlos.***

Construír y promover la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el desarme en América Latina, requiere una educación que no sólo apunte a conocimientos sino que habilite *para la acción, para el desarrollo del pensamiento crítico , para la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo.*

Una educación que colabore en la búsqueda de una transformación social y política mediante métodos no violentos y al respeto de culturas diversas con un sentido de la realidad adecuado a la región del mundo en que habitamos.

He aquí el gran desafío pedagógico del siglo XXI y de la tarea educadora en América Latina en todos los países de la región.

Referências

CABEZUDO, A. Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme. **Educação 36** (1), 44-49, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12313/8739>

CABEZUDO, A.Educación de las comunidades en el espacio de la Ciudad Educadora. **Revista TAREA 90**, 28-33, 2015. Lima, Perú. Acesso em: <http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/04/Tarea90_28_Alicia_Cabezudo.pdf>

CABEZUDO, A. & HAAVELSRUD, M.Rethinking Peace Education. In WEBEL, C. and GALTUNG, J. (Eds.) **Handbook of Peace and Conflict Studies.** London: Routledge/Taylor and Francis Book Ltd., 2007.

FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A.R., LOPES, H., PETROVSKI, A, FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** México: Siglo XXI Editores, 1970.

GALTUNG, J. **Manual para el entrenamiento de Programas de las Naciones Unidas.** NYC: Editorial Naciones Unidas, 1997.

HAAVELSRUD, M. **El poder de la Educación. Aprendizajes para vivir en libertad.**Tromso, Noruega: Ed. Arena, 2010.

IGLESIAS, C. **Educar pacificando.** Una pedagogía de los conflictos. Santiago de Compostela, España: Ed. Cultura de Paz, 2006.

JARAMILLO, S. **La Paz Territorial.** Conferencia en la Universidad de Harvard, 2014.

LEDERACH, J. P. **Educar para la Paz.** Barcelona, España: Ed. Fontamara, 2006.

MARTÍNEZ, V. **Filosofía para hacer las Paces.** Barcelona: Icaria, 2001.

MONTEIRO, A. & TAVARES, C. **El papel de la Educación en Derechos Humanos en la formación de la Ciudadanía Activa.** Pernambuco: Editorial Cortez, 2010.

NACIONES UNIDAS. **Resolución A/RES/53/243** – ***Declaración y Programa deAcción sobre una Cultura de Paz.*** New York: ONU, 1999.

PICHÓN RIVIERE, E. **El Proceso Grupal.** Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada, 1998.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: TRÊS DÉCADAS DE AVANÇOS E RETROCESSOS

Elisane Fank [UFPR]
Geraldo Balduino Horn [UFPR]

Introdução

O debate em torno do papel do ensino médio não é nada novo. Ele vem se constituindo numa certa circularidade em torno de seu caráter ora fragmentário ora unitário. Essa circularidade, por sua vez, nada menos expressa que o dualismo na relação entre ensino e trabalho, conhecimento e atividade produtiva, reprodução e emancipação, público e privado. Ocorre que, do ponto de vista histórico, as políticas curriculares para o ensino médio manifestam sua dualidade estrutural: a pretensa formação para o mercado de trabalho, de um lado, e a preparação para o vestibular, do outro. Dito de outra forma e mais direta: pode-se afirmar que ele se dualiza na formação para os mais pobres e para os mais ricos. Essa *dualização* de funções não está, obviamente, descolada do contexto social e econômico do país e, de maneira mais especial, nem da realidade mundial. Pelo contrário, responde a ela e a reproduz. Ela expressa a própria dimensão contraditória da escola, a qual, ao passo em que possibilita o acesso ao conhecimento, reproduz sua lógica formalista e excludente. Para Kuenzer (2000, p. 35), essa dualidade tem suas raízes na própria forma de organização da sociedade, objetivada na cisão entre o capital e o trabalho como princípio educativo. São, sob essa perspectiva, que se inscrevem as políticas educacionais do Estado do Paraná.

O Paraná tem suas idiossincrasias quanto ao pioneirismo de implantação das políticas educacionais. Em três décadas, as reformas educacionais foram inscritas no ideário mais ou menos conservador das políticas em âmbito federal. Embora não se pretenda – e nem seja possível, do ponto de vista da contribuição histórica – subestimar o impacto da abertura democrática e do aprofundamento da Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo Básico do Paraná (CB, 1990), a opção do recorte proposto aqui se justifica pela proposta em analisar as politicas curriculares estaduais e seu alinhamento com as políticas educacionais na esfera federal. Nesse sentido, a década de 1990 é fértil, haja vista a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) após a Constituição Brasileira de 1988.

Desde o ajuste econômico ao político, engendrado pela globalização econômica e pelo neoliberalismo, o ensino médio no Paraná vem ora negando ora reafirmando a relação conservadora entre educação e trabalho.

Outro destaque a se fazer é a coincidência (ou não) do alinhamento político estadual e federal:

- A gestão Lerner no PSDB (1994-2002) encontra ressonância, em âmbito federal, com Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na presidência.
- A retomada progressista da gestão Requião do PMDB (2003-2010) teve forte influência de educadores marxistas que compuseram quadros nacionais do PT, em especial na primeira gestão do Lula.
- O golpe antidemocrático vivido entre dezembro de 2015 e agosto de 2016, contra a presidenta da república Dilma Rousseff, encontra respaldo no recuo conservador no Paraná com a gestão de Beto Richa (2011-2018) do PSDB.
- O espelhamento ultraconservador no Paraná, com o governo de Ratinho Junior (PSC), tendo nada menos que Jair Bolsonaro na presidência da República.

Na esteira desse recorte, pretende-se sistematizar, analisar e contextualizar esse percurso que se refaz, atualmente, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação sob a gestão do empresário Renato Feder.

Assim sendo, no caminho do papel do Estado, do currículo e da concepção de gestão, pretende-se discorrer, por dentro e por fora, como pesquisadora e gestora (que fui), professora e militante (sempre), base e sindicalista (que já fui) sobre essas três décadas que criaram expectativas, sonhos, ilusões, indignações e frustrações.

Entre a sedução do canto da sereia dos PCNs, a motivação docente autoculpabilizante de Faxinal do Céu, a desconstrução e a construção participacionista das DCEs de 2010, as bombas e perdas de direitos, a escola sem partido e Base Nacional Curricular Comum, o registro de classe *on line* e a "eadeização", os professores do estado do Paraná, nessas três décadas, vivem nada menos que o "pessimismo da razão e otimismo da vontade" gramsciano.

Este estudo, portanto, recorte da dissertação de mestrado (FANK, 2007) em Políticas Públicas Educacionais pela UFPR e outras militâncias mais, pretende apresentar alguns fundamentos que possam fluir por entre as fissuras no espectro das contradições do estado capitalista contemporâneo e, quiçá, passar por elas como o fluído do conhecimento tão parco em tempos da ditadura do senso comum.

A política educacional do estado do Paraná na década de1990: o currículo e o gerencialismo na centralidade da reforma

O quadro das reformas educacionais ocorridas a partir de 1990, na América Latina, teve uma significativa expressão no Estado do Paraná, especialmente na gestão do governador Jaime Lerner em seus dois mandatos (entre 1995 e 2002). O processo de implementação

da reforma educacional paranaense foi marcado tanto pela posição assumida pelo Estado capitalista contemporâneo, diante da reestruturação da economia em escala planetária, como pelas formas de gestão do processo de trabalho determinadas pelas transformações no modo de produção. As reformas educacionais desse período podem ser entendidas – em termos de processo (de implementação das políticas) e de conteúdo (das reformas curriculares) – no âmbito das interfaces econômicas e políticas que marcaram este período.

Termos como produtividade, gerenciamento, produção e controle de informações, avaliação de resultados, otimização de recursos, motivação, treinamento de pessoal e empreendedorismo configuraram a "onda de aplicação dos princípios da Escola de Relações Humanas ao campo educacional, com ênfase na motivação individual e na potencialização de organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade." (TAVARES, 2004 p. 9)

O "modelo" de descentralização e otimização de recursos, provenientes em parte da participação da comunidade local, foi um dos pressupostos do modelo de gestão adotado no Estado do Paraná, desde a primeira fase em 1995.

Dentre os projetos financiados pelo BIRD e BID, podemos citar o Programa de Qualidade da Educação Básica (PQE) e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM). Os acordos firmados em tal gestão refletiram as contradições desse período. As transformações do ponto de vista econômico, político e cultural, e, respectivamente, a globalização econômica, o neoliberalismo e o pós-modernismo negaram, esqueceram ou apagaram da memória pedagógica do estado e do Brasil todo o debate da Pedagogia Histórico-Crítica. Vale destacar que, no caso do PR, a referência pedagógica progressista se objetivou no Currículo Básico do Estado do Paraná, produzido sob o contexto da abertura democrática e da influência do filósofo Dermeval Saviani nas políticas da década de 1980 a 1990. Enquanto o Currículo Básico indicava claramente uma educação democrática e progressista, o

PQE e o PROEM voltavam-se à descentralização, à racionalização, à análise custo-benefício, enfim, indicavam o ajuste da educação aos pressupostos do capitalismo contemporâneo.

O PROEM,por sua vez,sofreajustesemfunçãodeumnovomod elodeconcepçãopúblico-estatal, da finalidade da escola e da gestão educacional, voltadamaisparaa gestão aos moldes empresariais que para a educação escolarpropriamente dita.

De modo a adequar-se ao caráter racionalista e instrumental de tais programas, a Secretaria de Estado da Educação do PR (SEED) passou por uma intensa reorganização da sua estrutura interna. Contou, no âmbito da superintendência, com a separação da gestão pedagógica e da gestão administrativa – superintendência para gestão de ensino e outra para administração da infra-estrutura. Os fundamentos dessa nova configuração foram estabelecidos em 2000, por meio de um contrato de prestação de serviços de consultoria internacional (contrato n. 009/2000 – UCP/PQE) com a empresa norte-americana *American Institutes for Research* (AIR). Além do caráter tecnocrático de tal acordo, essa empresa também esteve envolvida em atividades de cunhogerencial (administrativo) e pedagógico, tal como a ampla divulgação dos resultados nas avaliações do SAEB e AVA, a reformulação da carreira docente, bem como a capacitação/treinamento dos técnicos da SEED diante da utilização das "novas tecnologias".

As duas fases da gestão Lerner não foram, contudo, idênticas do ponto de vista da intenção tanto do Banco Mundial ou da própria SEED. Segundo Ferreira, é possível constatar que, na primeira fase da gestão (1996-1998), o foco maior estava em cursos de motivação pessoal, na correção de fluxo e nos conteúdos curriculares. A partir de 1999, com a posse da nova secretária, a Universidade do Professor assume a coordenação de todo o programa de capacitação, deslocando o foco da "motivação" e da gestão escolar sob a perspectiva do modelo

empresarial para a "gestão participativa" e para a reformulação das propostas pedagógicas[60].

O conteúdo e o formato dos cursos de capacitação promovidos pela SEED (organizados pela e na Universidade do Professor em Faxinal do Céu) revelaram o ajuste da educação aos pressupostos macroeconômicos que traziam, no seu conjunto, os princípios do "novo reordenamento político do capital"[61]. Enquanto o Estado – parco de recursos, dado seu "esvaziamento" pelo escape do fundo público para o privado – não poderia prover a escola dos recursos necessários, a esta caberia, "autonomamente", estabelecer formas diferenciadas de participação da comunidade para a captação de tais recursos. Esses pressupostos expressaram-se, tanto na forma de gestão escolar (voltados à "gestão participativa" e aos princípios da administração empresarial), como nos princípios pedagógicos, colocando na educação (e, nesse sentido, na reforma curricular) o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e atitudinais, necessárias a um tipo de profissional, ajustado às novas configurações do mercado de trabalho.

---

60 As políticas educacionais, tanto da fase Lerner como da fase Requião, podem ser analisadas à luz de dois elementos que se complementam: o método e o conteúdo. Como método, entende-se o processo de implementação de tais políticas – no caso Lerner, caracterizada por acordos que imprimem à educação a perspectiva de pacotes educacionais fechados e impostos conforme a premissa dos organismos de financiamento. Como conteúdo, pode-se definir a base curricular da reforma teoricamente expressada por uma concepção de educação – no caso Lerner, a construção das propostas curriculares estavam voltadas às bases conceituais dos Parâmetros Curriculares Estaduais.

61 Esse novo ordenamento político tem sua mais forte expressão de um lado, na diminuição do papel do Estado em nomedo questionamento de seu poder de governabilidade; de outro, no crescimento das agências multilaterais, cuja prerrogativa vem se consolidando, ideologicamente, no argumento sobre a incapacidade do Estado em defender seu cidadão, em promover a segurança nacional, bem como seus próprios recursos naturais.

A reforma de 1990 apresentou à educação nacional brasileira uma expressão contraditória. Ao mesmo tempo em que preconizava uma formação plena do indivíduo – no sentido do acesso aos recursos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas –, o fez como via de articulação dos preceitos educacionais ao desenvolvimento econômico, às novas formas de trabalho e ao mercado internacional crescentemente competitivo. Preceitos estes que imputaram à educação a responsabilidade em "educar" para promover o desenvolvimento econômico do país, de modo a torná-lo competitivo.

Apesar do grande volume de estudos sobre a fase Lerner na educação do Estado do Paraná (HIDALGO, 1998; RECH, 1999; TAVARES, 2003; FERREIRA, 2006; DEITOS, 2000; FERRETI, 2000; SILVA, 1999), não foi fácil mapear as principais ações do Departamento de Segundo Grau (DESG) da Secretaria da Educação. Isso se explica pela quantidade limitada de documentos que revelem a estruturação curricular de tal gestão. O que se sabe ao certo é que, no tocante ao currículo, essa gestão contratou uma grande quantidade de projetos interdisciplinares (foram cerca de 84 projetos enviados para as escolas). Grande parte deles estava voltado ao enriquecimento curricular, às questões sociais contemporâneas e ao empreendedorismo. Dentre alguns dos projetos, segundo Arias (2007), estavam o da Volvo (*Transitando*), *Prazer em Conhecer*, *Telecursos* da Fundação Roberto Marinho e Rede Globo, o CORD (*Center for Occupational Reseach and Development,* mais conhecido como "matemática contextualizada", comprado pela Rede Bom Jesus e, posteriormente, revendido à SEED), o projeto Capacitação à Distância (Instituto de Estudos sociais e Desenvolvimento Educacional – IESDE) e o projeto *Aprendendo a Empreender* do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No que se refere à organização das matrizes curriculares das escolas, essa gestão oficializou mais de quatro mil disciplinas da Parte Diversificada, que atendiam, invariavelmente, as particularidades

de alguns professores (especialistas numa ou noutra área ou que tinham afinidades com temas específicos), aos "Temas Transversais" ou à intenção da escola em priorizar um ou outro aspecto de uma determinada disciplina, fragmentado-a. Conforme ressalta Arias (2007, p. 67), "embora houvesse técnicos de todas as disciplinas da BNC (Base Nacional Comum) atuando na SEED, as disciplinas escolares não vinham sendo tratadas como tais". A exemplo disso, destacam-se disciplinas que se propunham a estudar desde os aspectos que compunham a especificidade da Língua Portuguesa como Gramática, Literatura, Produção de Textos, até disciplinas que compreendiam os próprios "Temas transversais" como "Ética e Cidadania", "Formação Humana" e "Sexualidade", chegando a outras mais específicas e até absurdas tais como "Rios da China".

O que se pode identificar é que a discussão pedagógica passou ao largo da compreensão dos envolvidos nesta reforma curricular. Do ponto de vista pedagógico, em relação às produções realizadas na década anterior, este tratou de ser um longo período nulo e desperdiçado para a educação paranaense.

Tal reforma atendeu não somente às agendas particularistas que beneficiavam um ou outro professor, como aos interesses privatistas ao atrelar a formação continuada e uma suposta reforma curricular aos interesses economicistas do capital.

Muito embora a gestão escolar tenha sido o mote principal da primeira fase Lerner, a reforma curricular também esteve na agenda das políticas educacionais em especial na segunda gestão.

A reforma do ensino médio, nessa fase, caracterizou-se pela implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Resumidamente, o programa consiste em separar a educação geral da formação profissional. De acordo com o PROEM, o ensino médio passaria a ser ofertado apenas na modalidade de Educação Geral (EG), enquanto o ensino profissional seria desenvolvido como modalidade específica, separadamente

daquela. Os estabelecimentos de ensino que ofereciam habilitações profissionais deixariam de fazê-lo, devendo ter seus espaços e projetos pedagógicos reformulados para ofertar ensino médio de "Educação Geral".

> A eliminação das habilitações profissionais isoladas dentro do Ensino médio, o fortalecimento da educação de formação geral e a criação de Centros de Educação Técnica Profissional de nível Pós-Médio, aproveitando a capacidade já instalada no Estado, estão entre as estratégias mais importantes dessa política (PROEM, p. 14, 1996)

Para efeitos de concretização dessa "estratégia", o governo do estado encaminhou ao senado o pedido de empréstimo ao Banco Mundial com fins à melhoria da escola pública[62]. Em 1994, os pedidos de recursos ao Banco Mundial foram reescritos sob a forma do PROEM, que tinha em vista a implementação do programa no prazo de cinco anos em todo o estado. Alinhavados com os interesses macroestruturais, a proposta do PROEM visava, dentro de seus princípios economicistas, uma preparação básica para a cidadania e para o mercado de trabalho, tendo em vista a eficiência, a eficácia e a equidade.

Em função desses princípios, o programa aprovou um conjunto de atividades organizadas em três subprogramas: melhoria da qualidade do ensino médio, modernização da educação técnica profissional, fortalecimento da gestão do sistema educacional.

É no primeiro subprograma que se apresenta o desenho curricular e o suporte à sua implementação – a capacitação de professores e provisão de recursos de aprendizagem.

62 Vale destacar que a gestão de Requião (2003-2006) ainda contava com tais recursos. Fundo este que foi destinadoao projeto de implantação de bibliotecas nos estabelecimentos do ensino médio do Paraná.

Segundo o documento síntese do PROEM (SEED, PROEM, 1996 p. 3), três princípios fundamentais configuram a Gestão 1995/1998 – Plano ABC da Secretaria da Educação da Educação.

> I. Permanência do aluno na escola, assegurando-lhe melhor aproveitamento escolar e maior qualidade e relevância das aprendizagens;
>
> II. Bons professores, proporcionando-lhes permanente capacitação e incentivos ao desempenho profissional;
>
> III. Participação da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo de alianças e parcerias. (PARANÁ, 1996).

Entre o discurso que se anuncia e a prática efetiva há, porém, um grande distanciamento. Segundo Silva (1999), o que se percebia na prática, não era a permanência e o aproveitamento dos alunos, mas "pressão" dos chefes de área sobre os diretores e dos diretores sobre os professores para aprovar os alunos que não alcançaram o desempenho mínimo. A ampliação da oferta, por sua vez, indicada nada mais que o excesso de alunos por turma (cerca de 50 a 60 alunos em cadasala).

Quanto à valorização do profissional do magistério, o que se observou foi a responsabilização dos docentes pelo rendimento dos estudantes, bem como pela superação da histórica desqualificação da escola pública.

No pacote ideológico dessa culpabilização estava a oferta da capacitação docente, nos treinamentos realizados na Universidade do Professor[63], a qual envolveu milhares deprofessores, na perspectiva da motivação.

63 A Universidade do professor, em Faxinal do Céu, compreende um amplo espaço de área verde, alojamentos, auditórios e refeitório. Segundo Rech (1999), tal lugar por ser tão grandioso e majestoso é propício para receber muitas pessoas e garantir um envolvimento emocional necessário para o que se propunha na fase Lerner – uma formação para a sensibilização e motivação pessoal.

Segundo Silva (1999), em vez de o incentivo aos docentes por meio de um novo plano de carreira para profissionais da educação do ensino médio, o que se observou, na prática, foi a contratação dos professores em caráter provisório: pelo Paraná Educação (no âmbito privado) e pelo Regime CLT (no âmbito da Secretaria da Educação).

Do ponto de vista da gestão escolar, a concepção do bom diretor (gestor) foi pautada na criatividade em prover recursos para a sua escola. Nesse sentido, a promoção da participação dacomunidade na gestão foi fomentada por meio dos "Amigos da Escola" e outras de caráter assistencialista.

De outro modo, segundo a análise de Locco (1999), o PROEM teve o pleno aval dos agentes financeiros, pois, aos moldes do neoliberalismo, barateou o custo do ensino médio. Segundo a autora, a desprofissionalização do ensino médio resultou na perspectiva da contenção de custos, haja vista que o ensino técnico tem um custo maior que a "educação geral". O que se questiona, então, é o aspecto da democratização escolar estar lado a lado aos princípios empresariais, cuja outra face implica na despolitização daescola pública a serviço do mercado.

O aporte conceitual do PROEM configurou o espírito competitivo do próprio sistema econômico. Em nome da equidade, segundo o programa, o indivíduo receberia um padrão de qualidade de ensino geral que lhe asseguraria competências indispensáveis na inserção ao mercado competitivo. O que esse conteúdo expressa é a responsabilização do próprio sujeito pela sua condição de empregabilidade.

Em que pese todo o princípio das políticas educacionais da fase Lerner – que prevê uma gestão configurada pela privatização do público, descentralização dos recursos, racionalização fundamentada nos princípios da Gestão de Qualidade Total, promoção de parcerias entre comunidade, APMF, empresas e escolas públicas, privatização

das formas de contratos de trabalho dos professores[64] (via Paraná Educação) pela privatização[65] dos cursos de formação de professores e, sobretudo, pela desobrigação social no provimento de recursos – toda essa reforma também contou com a reformulação curricular para ajustar a escola aos princípios da reforma neoliberal implementada no âmbito federal.

Respondendo aos pressupostos neoliberais, expressos na reforma de 1990, a gestão Lerner, além de "imergir" os docentes e gestores no vazio espetáculo de Faxinal do Céu, também estimulou a elaboração das propostas pedagógicas voltadas à Política de Competências dos PCNs.[66]

A reestruturação curricular pretendia, supostamente, diminuir a fragmentação do conhecimento baseada na redução do número de disciplinas existentes no quadro curricular. Sob essa perspectiva, os

64 Os processos de descentralização inscrevem-se no contexto das reformas do Estado contemporâneo. No âmbitodaspolíticas educacionais, ele se traduz na crítica da exacerbação da concentração do poder político no núcleo estratégico do estado, repassando às escolas tarefas do executivo, tanto no que se refere à "transferência do gerencialismo como de responsabilidades". A autonomia da escola, segundo Gonçalves (1994, p. 68-69), é colocada de tal forma que ela é responsabilizada pela melhoria da educação pública. Em nome da participação e da democracia, a descentralização e a autonomia nada servem para que "ao escamoteamento da privatização da escola pública e a conseqüente e progressiva retirada do papel do estado, projeto que vem se fazendo sob a égide da racionalidade neoliberal e da suposta democratização da gestão da escola pública ou da autonomia no plano ideológico".

65 A oferta dos cursos de capacitação dos docentes e gestores da fase Lerner não foi ofertada, planejada e mediada pelos técnicos pedagógicos da SEED. Ficou sob a responsabilidade da Universidade do Professor. Resultou de contratos de prestação de serviços com empresas privadas tais como Amana Key, Instituto Rubens Portugal e LGA (Assessoria de Gestão Educacional).

66 Cabe ressaltar que, em1999, os professores, juntamente com a equipe pedagógica das escolas que haviam aderido ao PROEM, iniciaram a elaboração do novo currículo para o ensino médio. Importante destacar que as propostas pedagógicas elaboradas pelos professores e equipe pedagógica das escolas foram submetidas à aprovação dos técnicos pedagógicos dos NREs e, quando não adequados a resolução 14/99 (em vigor até 2018), que previa a organização das propostas pedagógicas sob os moldes de competências e habilidades, voltavam para as escolas para serem refeitas.

Programas Interdisciplinares (PIs), por vezes ofertados em contraturno e não presenciais, vislumbraram, inclusive, remediar as retenções sob a perspectiva da correção de fluxo.

O que ocorre é que, em nome da redução da fragmentação do conhecimento, pretendia-se a redução dos custos. Esse aspecto *gerencialista* pode ser exemplificado por projetos que visavam "estudos independentes" (PECs e PIs) cujo objetivo era, prioritariamente, complementar a carga horária do ensino médio noturno em períodos fora do turno escolar, sem a mediação presencial e direta do docente. O princípio ideológico que norteou tal proposição e a própria concepção da reforma foi o desenvolvimento da capacidade de pesquisar oficializando, para o ensino médio, o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e "tecnológicas"[67].

Nessa perspectiva, todas as escolas do estado do Paraná, a despeito do Curriculo Básico do Estado do Paraná de 1990, foram convocadas a reformular suas propostas pedagógicas curriculares, tomando os PCNs como referencial curricular legitimado no âmbito do estado pela Deliberação CEE 14/99, pautada em competências e habilidades.

Nessa esteira, os técnicos da SEED, dos núcleos regionais de educação e as equipes pedagógicas das escolas empenharam-se em elaborar a proposta curricular na "perspectiva de aquisição de competências cognitivas e sociais, de acordo com as inovações concebidas para o PROEM e validadas através da comunidade educacional". (PARANÁ, 1997 p. 2)

Segundo o Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG), a SEED, naquele momento, "estava fazendo a história", uma vez que

67 A capacitação docente para uso das "novas tecnologias" foi um dos elementos presentes nos subprogramas da gestão. Essa proposição vem em consonância com a propalada sociedade da informação e do conhecimento, que advoga o desenvolvimento das habilidades de pesquisar, buscar informações e filtrá-las, uma vez que, dado o volume dos conhecimentos, a transmissão dos conteúdos já não é mais possível segundo os "novos paradigmas" em educação.

não estaria ignorando o momento de transição entre o ensino de 2º Grau e o ensino médio em âmbito nacional[68]. No entanto, segundo Locco (1997), este *fazer história* pode ser analisado de forma diferente. Aponta a autora que o estado do Paraná, na gestão Lerner, acabou lançando o PROEM na sua imediata implantação, **antecipando-se à aprovação do nível pós-médio,** que não vingou no texto final da nova lei. Esse grifo vem reforçar o pioneirismo do estado do Paraná na implantação de políticas para o ensino médio em âmbito federal, articulado com as reformas gerencialistas. Esse pioneirismo deu-se também na implantação ao PROEM em nível estadual, antecipando-se ao fechamento das escolas de educação professional.

Se, em tese, a educação paranaense, na década de 1980, apostou num “currículo básico” que se propôs a questionar e criticar o papel da escola voltado aos preceitos do capitalismo, na década de 1990 assistiu-se a um desmonte e até a um retrocesso para uma concepção conservadora. Por contradição, esse conservadorismo foi pautado em termos como inovação pedagógica, organizacional e tecnológica. Em nome do *aprender a aprender*, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e da ênfase à automotivação, individualizou-se o processo na mesma lógica individualista do modo de produção que orienta estas políticas. Essa base conservadora da educação expressa também o recuo ao “construtivismo” que secundarizou o conteúdo em nome do desenvolvimento da capacidade de aprender. Ao passo que o Currículo Básico do Estado do Paraná defendeu uma tendência pautada nos *conteúdos de ensino* como via de acesso ao conhecimento. A partir do PROEM, teve-se apenas a proposição do desenvolvimento de

68 “A nova LDB, ao proporcionar uma grande abertura em relação à definição do perfil do currículo a ser assumidopeloensino médio, em cada estabelecimento de ensino, confere à comunidade escolar a responsabilidade de ser a autora dos resultados desse processo. Os limites da responsabilidade estão sendo delineados pelo MEC, CNE E CEE. No Paraná não aguardaremos passivamente definições, portanto, estamos fazendo história.” (PARANÁ, 1997, p. 2, grifo nosso).

competências genéricas, expressando o vazio pedagógico e decadente para o ensino médio público.

A política educacional paranaense entre os anos de 2003 e 2010: gestão democrática e construção coletiva do currículo

Com a vitória do PMDB no pleito das eleições de 2002, a Secretaria Estadual de Educação (gestão 2003-2006) foi composta, aos poucos, por um novo quadro de gestores à frente das principais ações educacionais. Vale ressaltar que o governo de Roberto Requião, embora seja do PMDB, assumiu os contornos politicos do partido no Paraná e, de forma especial, do Secretário da Educação, professor Maurício Requião, cuja concepção de gestão pública aproximava-se às bases progressistas do Partido dos Trabalhadores.

Com esta nova gestão, vem a crítica aos processos autoritários de disseminação das políticas nacionais e, nesse sentido, a crítica à "concepção neoliberal" instalada no conteúdo de tais políticas. A gestão do PMDB na educação se autodeclara de oposição à linha anterior, situando-se no espectro político da esquerda. Nessa perspectiva, essa gestão se propôs a promover políticas públicas, cuja intenção era de "superar[69]o quadro de inércia [...] que se instalou, nas entranhas das

69 É importante ressaltar que a categoria *superação* é muito cara para ser usada no âmbito de uma discussão curricular, sepensada no seio da sociedade de classes. Lembra a professora Maria Dativa que "É impossível superar o que é insuperável no sistema capitalista [...] A idéia de avanço, de caminhar um pouco mais, não está dada no capitalismo [que] no presente momento nós mal conseguimos respirar por duas razoes: pela lógica atual de exploração capitalista e pelo meio ambiente lesado. Estamos encontrando um jeito de respirar, não mais que isso, acreditando que nós somos capazes ainda de na universidade em todos os níveis de ensino gerar pessoas com nível de compreensão da realidade – portanto possibilidades de reagir mais consistentes – é o máximo!" (fala proferida na banca de qualificação desta dissertação de mestrado). A ideia de superação, no entanto, é indicada nos textos da Superintendência de Ensino da Secretaria da Educação da atual gestão, ao referir-se às reformas curriculares de cunho neoliberal prescritas para a educação da gestão Lerner.

escolas públicas, pelas políticas neoliberais pautadas no privatismo, no afastamento do professor da reformulação curricular e no modelo de competências e habilidades" (PARANÁ, 2004).

É importante ressaltar que tanto a "fase Lerner" como a "fase Requião" podem ser analisadas à luz de dois elementos que se complementam e se explicam dialeticamente: do *método* [70] e do *conteúdo* dessas políticas, no seio das quais se pretende situar a reforma curricular.

Como método, entende-se aqui o processo de elaboração das políticas. No caso Lerner, caracterizou-se por acordos internacionais e por pacotes educacionais fechados e impostos pelos organismos de financiamento. Como conteúdo, caracterizou-se pela implementação das bases dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A gestão Requião, por outro lado, buscou a contraposição tanto ao método como ao conteúdo da gestão anterior e, nesse sentido, propôs princípios e ações sistematizados que pretendiam contrapor-se aos PCNs.

A "construção" curricular da SEED, nesse sentido, pressupôs a formação continuada de professores que, dada sua praxiologia, "tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem" (PARANÁ, 2003, p. 2). A concepção de método da SEED, em toda a primeira gestão, estava pautada na ideia de que os professores, na medida em que participassem do processo de construção de novas diretrizes curriculares para o estado, estariam, ao mesmo tempo, construindo-se como "identidades". Portanto a "construção curricular" não foi condicionada, a priori, por uma "declarada" concepção de

70 É importante destacar que método expressa muito mais que a forma e os encaminhamentos. Método expressa também a concepção, a visão de homem e de mundo, sob os quais se desenvolvem os encaminhamentos. Contudo, ao se falar sobre o método das políticas no decorrer desta pesquisa, está se referindo à forma de construir as orientações curriculares estaduais.

educação, apenas pela forma desta "construção coletiva"[71]. Foi nesse contexto que se deu a relação entre o método e o conteúdo (ou os conteúdos e concepções) dessa política.

É importante destacar que as proposições do DEM encontraram-se situadas no espectro dos seus condicionantes mais gerais, como o contexto social, político, cultural e econômico, bem como os mais específicos, como o papel da superintendente na ocasião, entoando e fundamentando as ações da SEED[72].

Ainda assim, a implementação das políticas educacionais na gestão do PMDB (2003-2006) não foi realizada de forma orgânica no interior da SEED. Expressou, especialmente entre os departamentos, momentos significativos de "tensão" que refletiram a relação dialética entre o conteúdo e o método de implementação das reformas curriculares. A análise do "conteúdo", portanto, é inerente à sua relação com o processo de implementação – entre a intenção anunciada (a construção coletiva) e a efetivação na prática, entre princípios (manifestos) e uma determinada concepção ou concepções de educação (subentendidas), bem como (e nesse sentido), na própria formação dos quadros que compõem a equipe técnica do DEM – está o debate entre concepções, apriori, não definidas. O que se apresentou, até a primeira gestão Requião, foi a construção coletiva de novas diretrizes para o estado, colocando o docente como sujeito epistêmico na produção seu próprio material didático[73].

---

71 É importante ressaltar que todo o processo de implementação das novas políticas educacionais na gestão do governo Requião foi anunciado pela via da construção coletiva. A opção por essa via configura o espírito democrático apontado para essa gestão e se configurou tanto na intenção da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais como do Plano Estadual de Educação (ARIAS, 2007), como também na construção dos Projetos Políticos Pedagógicas e Regimentos Escolares dasescolas.

72 A Superintendente da Educação indicada pelo Secretário era a Prof. Dr. Yvelise de Freitas Arco-Verde, pedagoga e professora da Universidade Federal do Paraná.

73 Nessa fase de gestão, algumas políticas voltaram-se para a construção de materiais de apoio pedagógico por parte dos próprios profissionais da rede, dentre eles o projeto Folhas, voltado para a pesquisa e produção docente e o livro didático público para o

Embora não se tenha uma concepção anunciada de currículo[74], a proposta que pautou a reforma curricular estava na superação de "uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades" (PARANÁ, 2004).

O que se havia evidenciado e que estava como ponto de convergência entre os diversos departamentos, por dentro da SEED, eram princípios, tais quais e*ducação como direito do cidadão, universalização do ensino, escola pública, gratuita e de qualidade, combate ao analfabetismo, apoio á diversidade cultural, organização coletiva do trabalho e gestão democrática.*

Essa gestão, no entanto, não contou com uma composição de quadros consolidada por membros do partido. Os professores que compuseram a SEED foram indicados pelos chefes ou a convite do Secretário da Educação (como foi o caso da superintendente), por indicação da superintendência, bem como, por indicação de movimentos populares. De certa forma, a composição dos quadros da SEED aproximou essa secretaria de professores das IES e, em alguma medida, da Universidade Federal do Paraná, o que contribuiu para o caráter progressista da reforma.

A construção das DCEs significou para o estado um movimento interessante que envolveu os professores em ritmos diferentes nos diversos departamentos. A participação dos professores, embora tenha acontecido de forma diferenciada, foi a premissa da reforma curricular declarada pela SEED desde o início da gestão. A **construção coletiva** como **método de participação,** não somente se deu como

---

ensino médio. É importante ressaltar que essas produções foram realizadas à luz dos referenciais das diretrizes curriculares do estado do Paraná.

74 Na declaração de uma das ex-técnicas, havia uma "chuva em que cabe quase tudo" e o critério não foi a convicção ideológica do partido na formação de quadros. "O critério de convite era – tem que gostar de fazer políticas públicas, tem que querer estudar, ter alguma condição de falar com professores, de coordenar trabalhos maiores" (entrevista realizada em dezembro de 2006).

via de estabelecer o sentido da democracia da política educacional no Estado, como em promover a formação continuada dos professores na condição de "sujeitos epistêmicos"[75] do processo.

A lógica entre o conteúdo e o método foi exatamente a de atrelar a construção coletiva das DCEs à formação docente.

Nesse processo de construção da diretrizes, quase 70 mil professores do estado foram envolvidos. O método de construção das DCEs foi a partir da formação e vice versa. Esse processo deu-se por simpósios, formações descentralizadas, itinerantes, grupos de estudos, jornadas e semanas pedagógicas.

Vale ressaltar que o **"participacionismo" foi o método** e ele nada menos representou que as contradições da democracia representativa. Ao ouvir e dar voz aos segmentos da sociedade civil, movimentos sociais, professores, gestores e pedagogos, por outro lado, buscou a própria legitimidade no que chamamos de **"política de adesão"**.

Ao mesmo tempo em que buscou o consenso público e a legitimidade, o "**participacionismo" representou uma conciliação de responsabilidades entre o Estado e a sociedade civil**. Isso pode ser ilustrado em face dos vários discursos que apresentam as DCEs como o resultado de uma construção realizada pelos próprios professores da rede.

Não significa também que a coalisão ou a política de adesão tenha sido intencional na gênese do processo, mas que **nas relações de oposição, aproximação, nos consensos ou dissensos, na adesão**

75 Durante toda o período de implementação das políticas da SEED na referida gestão, a compreensãodoprofessorcomo o sujeito epistêmico é a principal premissa de proposição das políticas que se constroem sobre a reformulação curricular. Segundo esse pressuposto, uma vez parte da construção das diretrizes curriculares nacionais, o professor efetivará sua formação continuada. Implica na compreensão do sujeito que tem sua práxis na mão – um sujeito da ação capaz de pensar. Contudo tal termo não tem uma fonte específica. Segundo entrevistas, esse termo foi emprestado da literatura espanhola, mas não exatamente com o mesmo sentido.

ou na crítica, o participacionismo identifica-se com um"método"de governo que, embora se situe no espectropolíticodaesquerda, está no e para o sistema capitalista.

Ainda que a construção coletiva tivesse sido o mote do conteúdo democrático da gestão, ela **não trouxe consigo uma proposição clara (ou assumida) em termos de quais referenciais de concepção norteariam a reforma curricular**. O que se constatou, ao longo da análise de todo o processo, foi um certo "experimentalismo" na consecução dessas políticas que consegue vislumbrar "a forma" sem propriamente se ter claro (ou dito) o conteúdo, evidenciando **a primazia do método sobre o conteúdo**. A não-diretividade estava na base dessas políticas que, no intento de dar "vez e voz" aos protagonistas da educação – entendidos como os "sujeitos epistêmicos" – não apresentaram de início uma maior propositividade. Talvez esse caráter não propositivo (de início), em nome denãoserprescritivo, tivesse como maior princípio a busca da *legitimação* detaispolíticas.

Entreidasevindasparaasescolaseparaa SEED, bem como nas reuniões entre os professores da rede e das IES, os documentos das Diretrizes expressaram, de forma clara, as **tensões que se encerraram no âmbito das discussões de políticas públicas e dos limites da forma de construção das DCEs**.

Um primeiro ponto a destacar, no espectro das contradições do Estado contemporâneo, é o fato de que esse processo de construção coletiva ocorreu envolvendo professores da rede, os quais, até 2002, estavam imersos num intenso período de formação continuada a partir da Universidade do Professor em Faxinal do Céu. Há que se lembrar que o conteúdo nela abordado pressupunha, além da perspectiva da motivação interna e autoestima, os referenciais dos PCNs traduzidos em competências e habilidades.

Implica em dizer que os mesmos professores deveriam ser coletivamente envolvidos num processo de contraposição de políticas, sob as quais estavam até então imersos.

Portanto as "novas" diretrizes seriam, a priori, construídas por professores que possivelmente estavam imbuídos de "velhos paradigmas".

Todo esse movimento, marcado pelas suas contradições não deixou de expressar a **falta de uma identidade para o ensino médio**. No entanto, acabou resultando em documento próprio com esse mesmo título, abarcando elementos que, em alguma medida, tomaram a concepção de trabalho como princípio educativo e reafirmou a perspectiva da dimensão interdisciplinar do currículo. O que se depreende do conteúdo é que os saberes fundamentais das disciplinas, relevantes na formação dos alunos do ensino médio, bem como a relação metodologia e conteúdos, constituiram-se num novo conceito que enfrentava os PCNs – a noção de **conteúdos estruturantes**[76].

Contudo, na segunda fase da gestão, a "construção coletiva" foi se distanciando da proposição em envolver a totalidade dos professores no processo. Esse movimento exigiu que os técnicos passassem a fazer indicações do conteúdo das Diretrizes, congregando posições pedagógicas e ideológicas diversas sob a ampla ideia de uma perspectiva crítica. De certa forma, o **espontaneísmo** do processo de construção da reforma curricular foi substituído pelo **hibridismo** de concepções presentes entre os técnicos.

---

76 O conceito de conteúdos estruturantes foi desenvolvido no âmbito do próprio DEM a partir do início da gestão aqui analisada. Ele marcou a organização das DCEs no ensino médio num primeiro momento e depois, quando da integração entre o médio com o fundamental em educação básica, foi abarcado em ambos os níveis de ensino. Caracterizam-se, segundo conceito adotado pelo DEM, por "conhecimentos de maior amplitude[...] que se constituem em partes importantes e fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas de uma disciplina. São entendidos como saberes mais amplos da disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos construídos e acumulados historicamente" (PARANÁ, 2005. p. 23). ˙São os saberes que identificam o campo de estudos de uma disciplina e que, a partir de seus desdobramentos em conteúdos pontuais, garantem a abordagem de seu objeto de estudo/ ensino, em sua totalidade e complexidade. Esses saberes surgiram e foram delimitando o campo de estudos ao longo da constituição histórica das disciplinas.

Depreende-se desse tensionamento entre o processo e o conteúdo que, embora tenha sido unânime a perspectiva de superar os PCNs, não se havia consenso sobre qual concepção pedagógica fundamentaria esse processo. Na prática, se a construção coletiva foi uma importante ferramenta de formação de professores, ela foi insuficiente – dadas as condições concretas e contraditórias da materialidade.

Enfim, essas e outras categorias (sujeitos no ensino médio, identidade do ensino médio, currículo como discurso) que se discutem (e ainda não estão bem resolvidas no bojo das contradições das diferentes concepções e manifestações de pensamento no interior de uma mesma Secretaria da Educação) indicam o que Lopes (2005) chama de **hibridismo curricular**[77].

Muito embora a concepção da SEED como um todo margeasse para esse *hibridismo* conceitual[78], o DEM passou por momentos

77 O termo *hibridismo curricular* é usado por Alice Casimiro Lopes em também em outro artigo: "Política de Currículo: recontextualização e Hibridismo". Nele, a autora destaca o hibridismo presente nos "discursos críticos e pós-críticos", especialmente em virtude de foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Esse termo será mais adiante explorado em outros contextos também. A autora, quando faz referência a esse termo, não o utiliza na perspectiva da crítica. Entretanto, no presente estudo, ele é utilizado para indicar uma das insuficientes das políticas em análise diante da superação do ideário neoliberal. Esse hibridismo (expressado no método e no conteúdo dessas políticas) se observa tanto nos referenciais dosconvidados para apresentar a reforma curricular da SEED, como também nos referenciais lidos pelos técnicos do Departamento do Ensino Médio (que vão desde Foucault até Kosik, passando por Tomas Tadeu da Silva e até Sanchez Vasquez, autores de raízes epistemológicas bem diferentes).

78 Tal como conceitua Lopes, o hibridismo curricular na SEED pode estar também no diálogo entre diferentes concepções e até mesmo matrizes filosóficas numa mesma disciplina. É o caso da disciplina de história, que se apresenta aqui na versão 2005: "Em relação à concepção teórico-metodológica a orientação preliminar apontada será o materialismo histórico dialético, dialogando com a História Nova e escolas históricas pertinentes. O aprofundamento dessas concepções será efetuado durante o processo de construção curricular e disciplinar coletiva. Aqui, deve-se ter em mente que o diálogo aberto entre o materialismo histórico dialético, a história nova (e nova história cultural) e 'escolas históricas' 14 pertinentes (chamadas aqui decorrentes historiográficas interpretativas e explicativas) não deve ser entendido como ecletismo teórico (marcado por uma fragmentação teórico-metodológica do saber

diferentes que, de forma mais ou menos evidente, reafirmava essa "recontextualização".

O que se pode dizer, até então, é que esse movimento pode representar contraditoriamente avanços e limites. Ele representa **avanços** quando, obviamente, se coloca a política educacional como via da emancipação desse sujeito, quando se pretende – pela incorporação do conteúdo curricular e pela retomada do trabalho disciplinar (currículo disciplinar e não a pedagogia de projetos) – a contraposição à pedagogia de competências, quando se promove a formação continuada no interior da SEED em detrimento à terceirização da mesma. Ele expressa **limites** quando coloca no **participacionismo** o sentido da construção curricular, quando toma o currículo e a própria realidade como um discurso na perspectiva pós-estruturalista e quando o coloca na centralidade um processo curricular que não indicou nenhuma concepção de educação a qual, de forma mais ampla, pudessesustentá-lo.

Ocorre que a construção coletiva foi tão logo percebida como insuficiente, tanto como proposição do método quanto do conteúdo. O esforço para congregar diferentes concepções acabou exigindo o "recuo" desse processo. As discussões interdepartamentais trouxeram à tona essa diversidade de concepções, categorias e conceitos que, de

---

histórico), mas sim como uma articulação coerente de elementos teórico- metodológicos afins (às vezes, também, distintos), que se completam reciprocamente na prática investigativa, sempre que sejam delimitadas claramente tanto as distinções inconciliáveis entre eles quanto os pontos em que podem ser relacionados. Esta articulação também é produzida a partir do objeto de investigação (conteúdo), que necessariamente pede a utilização rigorosa de elementos teórico-metodológicos distintos, mas que se complementam em seus recortes de acordo com o problema proposto.Portanto, como acontece esta articulação de acordo com estas historiografias? Levando em consideração que estas correntes historiográficas não são estanques, serão abordadas aqui algumas características fundamentais das mesmas, a partir das considerações distintas presentes nos artigos "Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro" de Peter Burke (BURKE, 1992, p. 7-37) referente à história nova, e 'Marx e a história' de Eric Hobsbawn (HOBSBAWN, 2000a, p. 171-184) relativo ao materialismo histórico dialético, além das contribuições fornecidas pelos professores (as)*15* ao lerem e analisarem estes textos". (PARANÁ, 2005 p. 9).

diferentes formas, se apresentaram nas políticas da SEED. Essa discussão representou um esforço teórico de "unificação" conceitual de diretrizes. Contudo, pela natureza de seu processo, elas já estavamfragmentadas.

O que se pode afirmar é que, em alguma medida, o Departamento do Ensino Médio foi assumindo o processo mais propositivo de formação e que, por fim, na tentantiva de dirimir toda a "salada epistemológica" da SEED, congregou toda a educação básica, resultando no Departamento da Educação Básica (DEB).

No entanto, ao fim e ao cabo, entre o dito (a construção coletiva), o prescrito (as DCEs) e o feito (uma política híbrida em termos de concepção dado a relação entre o método e o conteúdo), a SEED não somente negou e buscou contrapor-se às "políticas de competências", como também negou o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990[79].

A forma de "construção coletiva" em primeiro lugar, em segundo a opção por não delimitar um currículo que poderia "engessar" o trabalho pedagógico das escolas e, por fim, a opção por construir diretrizes curriculares e não um currículo básico, propriamente, foram os principais indicativos de que a **reforma curricular acabou não objetivando a retomada do CB**.

Nesse caso, a hibridez foi preferível à pureza, a pluralidade à singularidade, a diferença à desigualdade, as diretrizes curriculares à ideia de currículo básico, o currículo como discurso à ideia de currículo como prática social.

---

79 Em entrevista com um dos técnicos do DEM, a "superação" ao CB começa a ser indiada: "Chamam de ortodoxia o que era uma necessidade do momento, que era o currículo como prática social, ele tinha um discurso mais radical necessário naquele momento. Hoje o materialismo dialético não é única posição porque não da conta de alguns elementos gerais, mas para os mais específicos você precisa até mesmo da micro história das variáveis das estruturas – não é uma coisa ou outra. Apenas em alguns aspectos epistemológicos, mas em alguns elementos você precisa trabalhar com estes dois materiais, a história trabalha muito com o particular. E um movimento dialético – não é mais o Currículo Básico que a gente tem – acredito que em muitos elementos **a gente conseguiu superar** – **a gente conseguiu superar as limitações desse currículo e conseguimos não cair nos vícios dos PCNs"** (entrevista com técnico do DEM – um dos principais articuladores da DCE da disciplina, novembro de 2006).

O que se percebeu foi nada menos que o relativismo necessário de políticas que vislumbravam a adesão dos professores acerca da "nova" gestão que assumira a Secretaria da Educação. Esse relativismo, por sua vez, resultou na objetivação do "espontaneísmo" dessas políticas. Um hibridismo de discurso dentro do qual não cabe nenhuma metateoria, nenhum discurso-mestre "que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir sobre visões, asserções ou discursos em conflito" (PETERS, 2002, p. 44).

Esse movimento acabou caracterizando um **caleidoscópio de ações**, concepções e intenções as quais não foram ditas, nem nomeadas ou mesmo assumidas. Esse "silêncio" em torno de uma ou outra matriz epistemológica e, nesse sentido, a falta de diretividade na condução das políticas, acabou ao mesmo tempo resultando e respaldando o caráter fragmentário das DCEs.

Vale, contudo ressaltar que o hibridismo e o participacionismo não foram inencionais: eles foram o resultado das próprias contradições da democracia do Estado capitalista contemporâneo presentes e analisadas no espectro de toda a política educacional que toma a reforma curricular como elemento principal na busca de adesão e legitimação de tais políticas.

Entre intenções veladas e reveladas, entre propostas anunciadas e práticas efetivas, o resultado foi um "experimentalismo" que se tornou reconhecido pela necessidade de intervenção do decretário da Educação. Esse fato foi considerado pelos técnicos como "sofrido", mas que tentou dirimir o caleidoscópio epistemológico e, por sua vez, acabou postergando a impressão final delas.

A versão final, por sua vez, inaugurou o fim da gestão em 2010 sob o entendimento por parte do CEE que estados não fazem diretrizes, mas apenas orientações curriculares, resultando em Diretrizes Orientadoras do Estado do Paraná.

Embora as políticas educacionais para o ensino médio tenham tido a reformulação curricular na centralidade da gestão – assim como a gestão Lerner e os PCNs, e apesar de todo o caráter de experimentalismo, de coalisão e de hibridismo – são inegáveis os avanços na gestão Requião.

Se o que há em comum em ambas as gestões, Lerner e Requião, foi o participacionismo e o currículo e a identidade do ensino médio na centralidade das reformas, pode-se inferir que, no âmbito da democracia representative e das contradições do Estado capitalista, não se pretende uma abordagem mais científica, que seja capaz de enxergar melhor a realidade, de promover os avanços possíveis e explicar a escola em sua concretude. A questão que se pauta, retomando a Kuenzer, é a de que buscar o enfrentamento da dualidade do ensino médio pela via da escola, ou mesmo do currículo, ou é ingenuidade ou é má fé.

O esmagamento do debate educacional nos últimos anos e em tempos de quarentena

Depois de descrever e analisar o processo democrático da gestão Requião no Paraná, ainda que nas contradições do espectro do Estado capitalista contemporâneo, o que vemos na sequênica é um total desmonte das políticas educacionais curriculares construídas a duras penas durante os oito anos que antecederam a ascensão do PSDB no Paraná. Ocorre uma abstoluta ausência de políticas de formação continuada, de debate e do pleno exercício democrático. O período pós-golpe indica o avanço do conservadorismo e o mais absoluto esmagamento da democracia.

Por um lado, se é possível imaginar, como educadores da escola pública, os avanços ou os limites das políticas educacionais pretensamente progressistas, por outro lado, é inimaginável comprender até onde pode-se aprofundar a decadência que vi-

venciamos até os dias atuais. Ocorre que esse período de reformas para o ensino médio, do ponto de vista da legislação, iniciou-se com a apresentação do PL nº 6840, em 2013. Esse projeto de lei foi submetido para um amplo e democrático debate. Dentre muitas propostas, estava a reformulação curricular do ensino médio, já pautada em opções formativas por parte dos estudantes, tais quais: ênfase em linguagens, em matemática, em ciências da natureza, em ciências humanas e formação profissional. A organização do currículo por áreas de conhecimento – já indicadas pelos PCNs – estava no conjunto da crítica de quase a totalidade dos professores do estado do Paraná, especialmente em função de todo o processo de formação continuada na perspectiva do currículo interdisciplinar das DCEs.

A crítica pautava-se na diluição das disciplinas em áreas de conhecimento e na perda da especificidade de suas ciências de referência. De forma ainda mais concreta, pautava-se no risco da supressão de disciplinas cuja obrigatoriedade no ensino médio foi então recentemente conquistada, tais como Sociologia e Filosofia.

O debate fomentado desde 2013 por dentro das escolas, da APP Sindicato, das universidades e de núcleos de pesquisa – a destacar no Paraná o Observatório do Ensino Médio e o Núcleo de Estudos de Filosofia (NESEF), ambos da UFPR – trazia consensos e discensos. No entanto, alguns consensos já poderiam ser destacados na perspectiva da crítica:

- ao discurso de que o currículo do ensino médio estava "ultrapassado, carregado, com excesso de conteúdos, formal e padronizado";
- ao oportunismo de querer pactuar os interesses privatistas, liberais e pragmáticos em detrimento dos interesses públicos;
- à desconsideração dos marcos legais existentes, como se nada estivesse sendo feito para combater os problemas dessa etapa de ensino;

- à lógica de formação para o mercado de trabalho;
- à diluição das ciências de referência em áreas de conhecimento.

Todo esse debate estava pautado em nível federal a partir de 2013. No Paraná, nenhuma ação voltada, nem para a formação e nem para o debate pedagógico, foi mencionada desde o ordenamento politico conservador com a gestão Richa pós-2011. Quer dizer que, enquanto o governador Beto Richa assumiu a gestão no Paraná, em âmbito federal, forjou-se a crise política que interrompeu o processo democrático e todo o debate em torno das políticas educacionais.

Em clima de golpe à democracia e do afastamento da presidenta da república Dilma Rousseff, o governo interino interrompe todo e qualquer processo democrático, impondo a reforma via MP nº. 476.

Não vamos nos ater às demandas nacionais e ao golpe de 2016, mas ao que ele representou nas duas outras gestões conservadoras no Paraná até este momento. Em linhas gerais, o caráter autoritário do governo: (1) impôs ao congresso a Medida Provisória 476, que resultou na Lei 13415/17 (Reforma do Ensino Médio); (2) aprovou a proposta de estabelecimento de teto orçamentário sob a emenda constitucional (PEC 241), mais tarde, no senado, a PEC 55, resultando na Emenda Constitucional 95; e (3) fomentou, pela bancada, a Escola sem Partido.

A maior marca da gestão Beto Richa para os profissionais da educação está, até os dias atuais, na pele, na memória, no arrefecimento de grande parte deles pelo massacre vivido em 29 de abril de 2015.

O ano de 2015 é lembrado pela categoria dos professores como uma das maiores e mais traumáticas greves: além da tentativa de barrar uma reforma previdenciária que suprimiu do governo a obrigação de contribuir com o depósito previdenciário, as reformas apresentadas em um só pacote propunham a supressão de projetos pedagógicos de contraturno, do plano de carreira e corte em investimentos para a educação. Essa greve, por sua vez, não reuniu apenas servidores

públicos e movimentos sociais (MST), mas, sobretudo os estudantes, sob o lema “Esta greve unificou, estudantes, funcionário e professor”, culminando no “Massacre de 29 de abril”.

Sob o contexto de perdas de direitos, de projetos pedagógicos, de recrudescimento autoritário para impor o caráter ultraneoliberal à educação – eliminando investimentos e retirando as conquistas – *o impeachtmeant* da presidenta encontrou um terreno bem fértil de autoritarismo no PR.

Todas as reformas, dentre elas, a saber: as que promovem o congelamento do investimento público em educação e saúde, a ultraflexibilização dos contatos de trabalho, a pulverização da consolidação das leis trabalhistas, a primazia do negociado sobre o legislado em detrimento dos benefícios e direitos do trabalhador e, por fim, o caráter privativo da educação, foram e estão marcadas pela conjuntura paradigmática de um projeto societário de país que polariza de um lado a democracia – os direitos do trabalhador – e, de outro, as necessidades – interesses do grande capital financeiro das indústrias e dos banqueiros nacionais e internacionais.

Além desse conjunto de ajustes da economia e da educação ao ideário ultraneoliberal, a base ideológica que se objetiva no conteúdo conservador de toda essa reforma – trouxe o debate da “Escola Sem Partido” ou da Lei da Mordaça, especialmente impulsionado pela mídia e movimentos conservadores.

Ocorre que as forças ultraconservadoras, compostas não apenas pela bancada no congresso, mas por representantes de frentes liberais da indústria midiática – aliados a membros de frentes religiosas e seus representantes no executivo – pautaram uma lei que censura o que se chama de “doutrinação” na escola, mas que, por sua vez, tem um caráter restritivo – para não dizer impeditivo – de criticidade.

Todo esse projeto societário revela, por sua vez, uma “pedagogia” própria, pautada na supressão das disciplinas curriculares e conteúdos escolares, em especial das disciplinas das humanidades, esta

materializada na Reforma para o Ensino Médio. (Lei nº 13.415/2017). O viés autoritário da MP 476 para os estudantes paranaenses encontrou a efervecência no interior das escolas, por dentro dos grêmios, nas salas de aula, nos coletivos democráticos e em manifestações de rua, coincidindo, no Paraná, com a greve da categoria dos profissionais da educação.

Se até agora analisamos o papel das políticas paranaenses no pionerismo das reformas em nível federal, agora podemos destacar o pionerismo dos estudantes em manifestar sua recusa ao autoritarismo da medida provisória assinada por Michel Temer. Em outubro de 2016, todo esse movimento culminou nas "Ocupas", cujo lema era "Ocupar e Resistir". Ocorre que foi no estado do Paraná que houve a primeria escola ocupada por estudantes em recusa à Reforma do Ensino Médio.

A medida provisória 476, a PEC 241 chamada de PEC do Fim do Mundo (por congelar investimentos em educação e saúde por 20 anos), a Escola em Partido e a supressão de disciplinas como de Sociologia e Filosofia do currículo estavam na pauta dos estudantes das "Ocupas". Se em toda a gestão do governador Requião não houve uma única greve e reuniu professores, estudantes e comunidade para discutir currículo, a gestão de Richa foi marcada por greves e ocupações que reuniram a categoria e a sociedade para discutir como não perder mais direitos.

Uma era marcada por três prisões de Richa, sendo ele feito sete vezes réu, com seis bloqueios de bens e uma eleição (senado) perdida. Tantos escandalos configuram um retrocesso para aquém da gestão Lerner. Embora afastado da política do estado, o Paraná recebe o legado mais que conservador nas eleições de 2018.

O ano de 2018 culmina no auge do autoritarismo em nível federal e estadual. O partido de Ratinho Junior (PSC) alinhado ao de Jair Bolsonaro (PSL) assume a gestão do estado. Oriundo da experiência profissional privada de São Paulo, Renato Feder, proprietário da rede de tecnologias educacionais Multilazer, é nomeado secretário da educação e do esporte (pastas que se somam) pelo

então governador do estado, “Ratinho Jr.”. O caráter privatista, que legaliza toda a reforma do ensino médio e legitima a BNCC, encontra ressonância na política de governança circunscrita entre os propositores e inspiradores da reforma.

O processo privatista não passa unicamente pelas medidas econômicas e curriculares, mas pelo princípio gerencialista incorporado por parte do Estado e dos gestores dos diferentes braços estatais, dos quais deriva uma concepção empresarial. Em última instância, o caráter privatista e gerencialista da reforma do ensino médio e da BNCC tem como pressuposto a suposta diminuição da intervenção do Estado na gestão e na economia. Por contradição, ao passo em que há uma representação da ideia do “Estado mínimo”, é por ele que os interesses privatistas se espraiam e são fomentados na lógica do gerencialismo e das concessões. Ao mesmo tempo em que há a oferta de direitos constitucionais, como o de educação, o Estado ratifica os interesses privatistas, seja do ponto de vista dos princípios do currículo como da gestão do capital. A reforma curricular sob a lógica gerencialista advoga pela democracia, mas, por outro lado, vincula-se aos interesses mercantis de atores privados que, organizados em rede, passam a produzir a política educacional no presente.

O pressuposto ideológico da reforma se estrutura sob o princípio da razão eficiente, conceito desenvolvido pela fração do capital financeiro para se referir à prática de realizar mais com menos recursos, própria da lógica privada de gestão do trabalho. Os referenciais indicados sustentam que a reforma educacional em curso, materializada pela BNCC, encontra ressonância na lógica autoritária e de controle, como vêm sendo tratadas também as políticas educacionais do Paraná. Uma sucessão de autoritarismos que se naturaliza em vocabulários vindos da rede privada e impõe a própria lógica da servidão voluntária que se reproduz em diferentes escalas hierárquicas desde o secretário da Educação, passando pelas chefias, direções, profissionais da educação e estudantes.

Essa perspectiva se consubstancia na forma como foi apresentado o Currículo da Rede do Estado do Paraná em 2020 (CREP), na sua articulação com o registro de classe *on line* (RCO) e nos testes censitários como a Prova Paraná. Quanto a esses aspectos, carece contextualizar que, a partir da aprovação da lei 13415/2017, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova os Referenciais Curriculares do Estado do Paraná e a Deliberação nº 02/018, ambos os documentos que legitimam a perspectiva de competências e habilidades em consonância com a BNCC, no mesmo documento em que reafirma o suposto caráter democrático da construção "coletiva" do Projeto Político Pedagógico.

Até então, a única deliberação que existia era Del. CEE. nº 14/99, pautada na elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares, também em consonância com as competências e habilidades, advindas das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda que passados dez anos do processo coletivo das DCEs, a nova deliberação para o estado recua aos mesmos princípios de 1999, expressando as contradições da reformulação do PPP e dos elementos que compõe o currículo escolar.

Contudo, ainda a despeito da deliberação do CEE, encontrando ressonância nos referenciais curriculares para o PR, a SEED, durante as férias escolares de janeiro de 2020, lança o Currículo para a Rede Estadual do Paraná (CREP) de forma impositiva, unilateral e autoritária. De forma nada sutil, todo o processo de construção das DCEs foi abandonado no percurso histórico das políticas do PR. Das férias escolares até o início do ano, o estado passou a ter um CREP legitimando, engessando e especificando os Referenciais Curriculares aprovados pelo CEE. Das dez competências para ensinar, o CREP saltou para a maior rigidez pensável de especificação de conteúdos, suprimindo dos docentes e das propostas pedagógicas a autonomia em fazer a opção pelo recorte dos conteúdos de ensino.

Isso porque os conteúdos essenciais do CREP passaram a constar no campo de conteúdos do Registro de Classe on line (RCO) já presente na rede desde a gestão anterior com o ex-governador Beto Richa, consubstanciando-se numa forma de controle entre o conteúdo trabalhado em sala e o currículo imposto às escolas do estado. Contudo vale ressaltar que o CREP em ação vigora ainda sob o ensino fundamental. Ocorre que os referenciais do ensino médio ainda estão em fase de aprovação pelo CEE. No entanto, a estrutura e todo o aparato – inclusive do ponto de vista das ferramentas tecnológicas, de controle, de avaliação e do modelo gerencialistas – já está formatado. A forma mais objetivada desse controle encontra duas outras ferramentas: a Prova Paraná (teste censitário produzido em larga escala para todas as escolas do estado) e o ensino remoto ofertado durante a fase de isolamento social[80].

Quanto à Prova Paraná, ressalta-se que – adquirida pelo estado sem edital para aquisição de produto privado – pressupõe a lógica de ranqueamento e culpabilização das instituições de ensino: a cada ano e semestre, as equipes pedagógicas e direção escolar são levadas a planejar suas ações com base no resultado desses testes.

E, de outro lado, de forma mais silenciosa, a atual política educacional do Paraná encontra seu parceiro de desmonte pedagógico no isolamento social e na necessidade de imposição de ensino-remoto: a *eadeização*[81] se impôs por meio do casamento mais que perfeito entre o público e privado em tempos de ultraneoliberalismo, escola sem partido e avanço ideológico-político-econômico conservador.

A *eadeização* passa a ser o lócus da política educacional de modo que professores, de vínculo estatutário, que foram contratados para ministrar exatamente os conteúdos do CREP, em detrimento da autonomia docente preconizada pela LDB. Os professores das

80 Fazendo referência à pandemia da Covid-19.

81 Termo batizado por Olinda Evangelista, referente ao ensino remoto durante a pandemia.

escolas passam a ser coadjuvantes do processo; a parceria com a *Google* assume o papel da escola e a concessão de canal de televisão privado toma o lugar das salas de aula. Além desses elementos explicitamente privatistas, termos como tutoria, time, protagonista, gestores, equipe gestora – quase que aculturados dentro desse contexto pela SEED – expressam toda a lógica gerencialista dessas políticas, em consonância com a perspectiva ideológica fomentada pelos conselhos de governança que patrocinam a BNCC.

A *eadeízação* é assumida não somente como um recurso tecnológico, mas como um conjunto de princípios que se objetivam tanto em determinada concepção de currículo como de gestão, os quais encontram ressonância nas reformas educacionais em curso. De outro modo, o alinhamento dessas ações aos princípios gerencialistas se objetivou também na lógica de bonificação dos diretores de escolas, na não realização do processo de consulta do representante para dirigir à escola, na autonomia dada aos diretores em demitir professores que estavam sob contratos temporários e nas cobranças de postura autoritária, além das trocas de favores dentro e fora da escola, ratificando a perspectiva da servidão voluntária. Essas ações refletiram o autoritarismo, o ambiente persecutório, o denuncismo e as ameaças que passaram a integrar a concepção de gestão estimulada, esperada e reproduzida por muitos gestores. Todos esses elementos, subjacentes às políticas do Estado do Paraná nas gestões 2010-2018 e, em maior proporção, a partir da gestão do governador Ratinho Jr., encontram ressonância nos mecanismos autoritários, gerencialistas e de controle que: (1) suprimem a autonomia docente, propugnada pela LDB; (2) expressam a perspectiva mercadológica da gestão por concessão; (3) matiza as relações entre o público e o privado; (4) ratifica os interesses privatistas de responsabilização, culpabilização, ranqueamento, controle; e, (5) desqualifica os profissionais do magistério.

Parte-se do pressuposto de que, uma vez concebida a ideia de que o Estado estará presente, seja para ratificar os interesses privatistas

ou para garantir os direitos constitucionais, a educação e, por sua vez, o currículo têm sido tomados como espaço de disputa de interesses, por meio dos quais educadores também devem agir de forma a tensionar essas relações e ocupar espaços, seja do ponto de vista do controle social ou da resistência.

Do ponto de vista do conteúdo, o estado do Paraná resulta hoje **no vazio de propostas, na ditadura do senso comum, na ausência de debate, no procedimentalismo sobre o conceitual, na razão instrumental em detrimento da razão humana**. Vive, por sua vez, uma ditadura tecnológica evidente, mas, por traz dela, subjaz o humano. Ele está lá para eclodir, seja de saudosismo do debate ou na resistência da indignação, pela recusa ou pela nostalgia, está lá o professor, marcado, mas vivo.

Neste exato momento – isolados dos parceiros de luta, distanciados de seus estudantes, controlados por inúmeros aplicativos, programas, ferramentas tecnológicas, por gestores que concebem a razão eficiente e instrumental em detrimento da razão humana, diluídos e desconstruíudos por sucessivas greves – os professores do estado do Paraná, em tempos de quarentena, conseguem reunir seus fragmentos e sua indignação.

No entanto, ainda que fisicamente distanciados uns dos outros, os professores e alunos do ensino médio parecem ainda mais unidos numa certeza: se suas vozes não fossem importantes e preocupantes, não seriam tão requisitados em algumas gestões e tão calados em outras, não haveria escola sem partido e nem lei da mordaça. Ainda que aparentemente cindidos em seus lares, estão em consonância na perspectiva de que as formas de resistência são muitas, desde burlar o sistema a até acirrar o debate democrático. Isolados e muitos, o que se depreende é que todo movimento autoritário, invariavelmente, produz o seu contraditório.

Considerações finais

Analisar a escola em sua concretude é perceber que seus problemas vão para além da reforma curricular. Temos uma controversa realidade cujos problemas sociais se configuram na escola de diversas formas: violência, drogadição, abandono, evasão, repetência; alunos agridem seus professores, professores adoecem, sentem-se desamparados. Temos escolas sendo fechadas, redução de turmas, demissões de professores; alunos, cujas escolas que se situam em local de risco, evadem-se, faltam, protegem-se ou ameaçam. Temos o denuncismo e a delação preimada por cargos e benefícios e temos a lógica da persguição como método de gestão. Enquanto pensamos em como ensinar (metodologicamente), professores questionam em como poder, minimamente, lidar com seus alunos. Temos na escola a expressão dos problemas sociais, políticos e econômicos e, enquanto não a percebermos dessa forma, estaremos presos ao idealismo de programas pontuais que buscam dimensionar a aprendizagem quantitativamente e buscar soluções "metodologicamente"pautadas em testes censitários.

Se não basta um projeto de escola ou projetos para a escola, é porque precisamos pensar num projeto de sociedade e perceber que os problemas dela estão para além da expressão dos desejos "legitimadores" das políticas educacionais impressas nas contradições do Estado capitalista contemporâneo. Curioso é analisar que, ainda que tão criticado pelo esvaziamento do currículo, pela secundarização do objeto de conhecimento da disciplina, pelo procedimentalismo mercadológico, os Parâmetros Curriculares Nacionais hoje, diante de todo recuo conservador, parecem até progressistas. Em tempos em que conceitos como gênero, preconceito racial e sexualidade foram considerados pautas políticas de partidos de esquerda, os temas transversais dos PCNs parecem bem menos ofensivos que outrora.

Curioso e nostálgico parece ser que todo o tensionamento entre os departamentos da SEED, de 2005 a 2010, revelavam não somente as contradições do participacionismo no espectro do Estado capitalista contemporâneo, como a riqueza do debate domocrático. Quiçá hoje pudessemos pensar em pautas dos movimentos sociais, de gênero, étnicos, classistas, perpassados pelas políticas educacionais e que o problema na gestão fosse nomear ou não a reforma curricular que foi tão rica de debates na gestão do PMDB no Paraná. Quiçá o problema hoje fosse ter ou não uma diretriz da disciplina mais ou menos estruturalista ou pós-estruturalista.

Nostálgico e intrigante é pensar que, se a SEED na gestão Requião conseguiu atingir grande parte dos professores num processo de formação continuada, ainda que sem definições, sem concepções marcadas e orgânicas, ela, em alguma medida, instigou e suscitou a crítica. Intrigante, porque a reforma autoritária, em termos de conteúdo, nada mais fez que retomar conceitos que já estavam nos PCNs e que – ainda na ausência de concepção – já se construiu, outrora, o argumento da recusa contra o alinhamento neoliberal e privatista, objetivado também pelas competências e habilidades.

E se a possibilidade que se depreende da nostalgia, da crítica, da recusa e do contraditório se objetiva na resistência, então, talvez, os reformadores pró-BNCC estejam caminhando assertivamente quando se pensa no fundamento sobre o qual se formulam os preceitos da recusa. E, nesse sentido, estariam os reformadores certos em diluir conhecimentos e suprimir disciplinas como Sociologia e Filosofia: elas podem parecer perniciosas demais para os subalternos do autoritarismo.

Resistir é ato político, intencional, consciente e de enfrentamento à visão sincrética do senso comum. Portanto a ideia de recusa e resistência, obviamente, não pode ser concebida senão como inerente aos fundamentos filosóficos e, talvez, nesse sentido, os jovens das Ocupas tenham tanto defendido a Filosofia no ensino médio. Se o

que tinhamos nos anos de 2003-2010 foi uma perspectiva de crítica ao ideário economicista dos PCNs, talvez, na mais elaborada hispótese, possamos reformular a crítica sob os fundamentos da Teoria Crítica – de inspiração marxista –, e encontrar nela elementos para manter viva uma Filosofia da Resistência. Filosofia como crítca e intervenção *do* e *no* presente.

Nesse caminho epistemológico, podemos então "parodiar" Marcuse ao vislumbrar possibilidades de resistência diante da unidimensionalidade da lógica instrumental. Assim sendo, podemos esperançar que

> [...] debaixo da base popular conservadora está o substrato dos proscritos e marginalizados, os explorados e os perseguidos [. . .] eles sabem que tem que enfrentar cães, pedras, bombas, cadeia [...] sua força está por traz de cada manifestação política pelas vítimas da lei e da ordem. O fato de se recusar a jogar o jogo pode ser o fato que marca o início do fim de um período [. . .] o espectro está lá de novo, dentro e fora das fonteiras. (MARCUSE, 2015, p. 240).

De outro modo, se a tônica de todas as reformas curriculares, colocadas na centralidade das políticas, foram voltadas para o ensino médio, então, pode-se depreender que há um bom caldo ainda em ebulição para que, tanto professores como estudantes, estejam no espectro dos que subjazem; por onde subjaz também a recusa e a resistência ao recuo ultraconservador. E, enfim, seguindo a lógica do pioneirismo do estado do Paraná diante da implementação das políticas, que possamos seguir o exemplo dos estudantes das Ocupas e iniciar o movimento de recusa da implementação da BNCC e da Lei 13415.

Por essa esperança, quiçá não precisemos ainda lançar um grito de desespero como a única maneira de ser escutado.

Referências

ARIAS, V. **A construção política do Plano Estadual de Educação (PEE-PR) na gestão 2003-2006:** controvérsias acerca do processo democrático no espectro do Estado contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. 182f.

BRASIL. **Diretrizes curriculares do Ensino Médio**. Parecer CEB, nº 15/98. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1997.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD:** os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: Edunioeste, 2000.

FANK, E. **A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (gestão 2003-2006):** avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. 201f.

FERREIRA, L. H. **Os Mecanismos de controle e da organização Capitalista contemporânea na Gestão Escolar Pública Paranaense** (1995 – 2002). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. 204f.

GONÇALVES, M. D. de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo:** Estado e escola pública. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 1994.

HIDALGO, A. M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público:** o caso do Estado do Paraná. São Paulo, 1998.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 1998.

KUENZER, Acácia. (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LOCCO, L. A. Texto preliminar apresentado por ocasião do "Seminário educacional no Paraná de Reformulação Curricular Ensino Médio", promovido pela SEED. NRE, Núcleos de Cascavel, Área Metropolitana, São José dos Pinhais e Lapa, realizado em1997.

LOCCO, L. Questões pedagógicas na reformulação do currículo do ensino médio. Texto preliminar apresentado por ocasião do "Seminário Educacional no Paraná de Reformulação Curricular Ensino Médio", promovido pela SEED e NRE, Núcleos de Cascavel, Área Metropolitana, São José dos Pinhais e Lapa, realizado em 1997. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 43-51, nov. 1999.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2 p. 50-54, 2005.

MARCUSE, H. **O homem Unidimensional**: Estudos da Ideologia da Sociedade Avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

PARANÁ. **A reforma do Ensino Médio:** uma análise crítica. Curitiba: SEED/DEM, 2005.

PARANÁ. **Construção de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:** um processo de formação continuada. Curitiba: 2003.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1990.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. **Histórico da Construção Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/DEM,2005.

PARANÁ. **O Currículo do Ensino Médio do Paraná em Perspectiva.** Curitiba: SEED/DEM, 2005.

PARANÁ. **Orientações curriculares, Semana Pedagógica.** Curitiba: SEED/SUED, fev. 2005.

RECH, P. E. **Faxinal do Céu:** Universidade do Professor. A redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

SAVIANI, D. **Ensino Médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações, São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, S. T. da. **PROEM:** Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: Uma Política de Ensino Adequada à Nova Forma de Acumulação Capitalista. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999. 212 p.

TAVARES, T. M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino do Paraná (1995-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

“EU NEM TENHO MEDO DA POLÍCIA PORQUE JÁ TÔ GRANDINHA, TÔ ACOSTUMADA COM TIRO, NEM DOU BOLA, DURMO EM PAZ” (CONFINAMENTO E ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA DA FAMÍLIA TRABALHADORA NA COMUNIDADE CHICO MENDES)

Mirtes Santos [UFSC]
Soraya Conde [City University of New York/USA e UFSC]

Introdução

É lugar comum na maior parte da produção acadêmica na área da infância atribuir o reconhecimento social das crianças a partir do nascimento de um “sentimento de infância” pela burguesia (KLEIN, 2009). É como se por algum motivo dado à priori, num belo dia, a burguesia resolvesse olhar as crianças com compaixão e benevolência e, assim, reconhecê-las como seres distintos socialmente em função da pouca idade. Porém, estudos sobre a família no período em que o sistema capitalista emerge, mostram que as mudanças históricas que ocorreram com o trabalho, culminaram em alterações nas formas objetivas de produção da vida e, portanto, na estrutura familiar e, consequentemente, no modo de educar a criança.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a infância da família trabalhadora a partir de pesquisa realizada na Comunidade Chico Mendes, Florianópolis, SC. Ele é parte da dissertação de mestrado intitulada “EU NEM TENHO MEDO DA POLÍCIA, PORQUE JÁ TÔ GRAN-DINHA, TÔ ACOSTUMADA COM TIRO, NEM DOU BOLA, DURMO EM PAZ: O confinamento e adultização da infância da família trabalhadora

na comunidade Chico Mendes"; defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A problemática emerge da experiência de 20 anos na docência na educação infantil em contextos desiguais, entre os quais se destaca a comunidade em que a pesquisa se desenvolve. O estudo é ancorado na compreensão das transformações no mundo do trabalho para entender a família e, por sua vez, a infância. Entende-se que as crianças não vivem a infância de forma igual e homogênea, mas sim de acordo com o contexto social e cultural em que estão inseridas.

A metodologia adotada, se concentrou na realização de uma revisão bibliográfica para a compreensão das categorias infância, criança, família trabalhadora, classe social, cultura, com base no materialismo histórico dialético e na teoria histórico cultural. Além disso, foram realizadas observações sistemáticas e registradas em diário de campo, imagens fotográficas, sonoras e fílmicas das crianças na escola. Também foram realizadas entrevistas com famílias e rodas de conversas com as crianças.

Desta forma, o artigo se estrutura primeiramente apresentando a discussão teórica base sobre a família trabalhadora e a educação da criança, em seguida relatamos o contexto onde a pesquisa é desenvolvida (história e atualidade da comunidade Chico Mendes), seguido dos resultados da pesquisa realizada na creche com famílias, docentes e crianças.

Por último, com base na análise dos dados coletados, apresentamos algumas considerações sobre a vida e a infância das crianças da comunidade Chico Mendes, marcada pelo confinamento, por constantes violências (muitas das quais naturalizadas), onde se destaca a adultização precoce e a importância do espaço da creche como espaço de resistência, segurança, afeto possibilidade de ser crianças e ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Enfatizamos esse espaço como sendo de resistência na medida em que as crianças podem brincar de forma segura contrariando a tendência

de adultização precoce que a sociedade capitalista destina aos filhos da classe trabalhadora da comunidade estudada.

A concepção moderna de infância na perspectiva do trabalho

Segundo Klein (2009), a concepção moderna de infância precisa ser compreendida a partir da sua constituição histórica e sob as determinações do trabalho, considerando a conexão com as formas de produção da vida durante o final da idade média e o início da era capitalista. O entendimento da infância nessa dimensão, supera a visão limitada de mera condição "biológica" ou de sentimento dado à priori e afirma-se enquanto "artefato social", produto da emergência de novas relações sociais fundadas com o nascimento da propriedade privada capitalista, grande indústria, ascensão da infância, da burguesia e da ciência como forma de explicação da realidade.

Os fundamentos materiais que contribuíram e foram cruciais para a emergência da ideia moderna da infância, estão atrelados à produção material da vida, ou seja, as transformações no mundo do trabalho que, ao colocar todos os membros na indústria moderna, gera trabalho infantil e feminino, adoecimento e mortalidade de inúmeras crianças além de mercadorias produzidas em escalas incomensuráveis. A observação dos resultados do trabalho infantil e feminino acompanhadas da dependência que as crianças possuem dos adultos durante os primeiros anos de idade, foram marcos definidores da concepção moderna de infância bem como dos cuidados essenciais necessários em sua educação, tal qual conhecemos hoje. (CONDE, 2016; KLEIN, 2009).

Para Silva (2003), na vida cotidiana pré-capitalista, tanto o tempo de trabalho, quanto o tempo de lazer pertenciam ao próprio trabalhador. Essa forma de vida, trazia em seu bojo uma outra concepção de trabalho, na qual a família e consequentemente a criança,

estavam fortemente envolvidas em atividades coletivas e familiares com vistas a suprir suas necessidades. Mas, sobretudo segundo Silva (2003, p. 55), "...existia o tempo de lazer rico em jogos, e outras culturas, que contribuíam para uma sociabilidade centrada na liberdade do lúdico."

No entanto, devido as constantes transformações nas relações de trabalho e a consolidação do advento da propriedade privada capitalista, aconteceram mudanças significativas na estrutura familiar (CONDE, 2016). Como consequência do desenvolvimento do capitalismo, a alienação ao trabalho, a precarização do lazer e a ideologia do individualismo, foram cada vez mais incorporadas na vida do trabalhador e de sua família. Para Lima (2006), o cuidado, o tempo desprendido com a criança e sua educação, os momentos de brincadeiras coletivas, foram trocados por longas e exaustivas jornadas de trabalho realizadas pelos pais e as vezes pelos próprios filhos e os momentos de lazer tornaram-se algo pensado de maneira secundária pelas famílias.

E, portanto, as consequências provenientes desses fenômenos, transformaram as formas de trabalho e transfiguraram a maneira do ser humano produzir sua subsistência, dando outros sentidos à vida, à família e inevitavelmente contribuiram para o novo lugar social em que a criança passou a ocupar na história. Segundo Marx (2014), as mudanças e transformações históricas que desde sempre acompanharam a humanidade. As mudanças que ocorreram na transição da manufatura à indústria moderna no século XVI ao século XVII, – a expropriação das terras, a expulsão dos camponeses, a exploração dos trabalhadores, as condições sub-humanas que eles passaram a sofrer, – são acontecimentos que mudaram o rumo da história da família e da criança.

Ainda para o autor, o trabalho obrigatório para a família em prol do capital, tomou o lugar dos "folguedos infantis" e do trabalho livre, realizado em casa com e para a própria família, dentro de limites

estabelecidos pelos costumes da época. Também inaugura nesse tipo de relação social, a moderna propriedade privada que segundo Marx & Engels (2007, p. 36), "já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem".

Segundo Miranda (1997), a família moderna que se estabeleceu a partir do surgimento das classes sociais e com a ascensão da burguesia a partir do século XVIII, se consolidou com a extinção das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função da ordem capitalista e a organização da produção nessa sociedade, bem como suas relações de trabalho, foram determinantes em conceber à criança uma categoria social exclusiva e distinta de acordo com sua condição de classe.

Em relação ao desenvolvimento da educação escolar, estudos de Postman (1999) e Conde (2016) consideram que o surgimento das leis fabris de proteção à criança, a proibição do trabalho infantil e mais tarde o desenvolvimento tecnológico que passou a dispensar a força de trabalho da criança, ou seja, as mudanças sociais que acorreram ao longo desse processo, trouxeram consigo pela primeira vez na história a necessidade de um espaço específico para a criança, a necessidade de uma instituição social, "a escola".

Para Klein, Silva & Silva (2010), a escola tinha como meta, garantir a disciplina e por meio do manejo da idade e do acolhimento das crianças, assegurá-las como forma de proteção. Elas, "as crianças", precisavam ser consideradas "socialmente úteis" e não deveriam ficar "vagando atoa pelas ruas", essa era a principal preocupação da época, a garantia da ordem social. Portanto, ao final do século XIX, a E*scola* segundo Alves (2005), passa a ser o lugar de acolhimento e do controle da criança desempregada.

O novo modo de vida da sociedade industrial, atribuiu a escola também um novo papel que desvinculado da igreja, passou a objetivar a formação humana pautada nas novas formas de produção da vida, que segundo Conde (2016, p. 62), "[...] deixa de ser artesanal e

individual e passa a ser coletiva". A própria condição de especialização do trabalho, transformou os objetivos da educação que agora se voltam para definir e organizar ao seu modo a relação entre trabalho e educação, colocando a criança em uma categoria diferenciada da dos adultos. As considerações sobre esses fatos históricos nos permitem compreender como a ideia moderna de infância e sua emergência, foi produzida pelas transformações no mundo do trabalho inauguradas com a propriedade privada e com a indústria moderna.

A constituição histórica da comunidade e creche Chico Mendes

A constituição histórica da comunidade Chico Mendes se intercruza com a Nova Horizonte, sendo que a primeira, começou a surgir no final da década de 1980 e a segunda na década de 1990. A história da Chico Mendes é marcada por lutas, histórias e manifestações populares em busca não somente de terra, mas também de moradia e recebeu o nome Chico Mendes por ocasião da Primeira Romaria dos Sem Teto de Florianópolis, cujo lema foi "Terra para morar e não para especular", quando então os moradores optaram por homenagear o líder seringueiro, que na ocasião, havia sido assassinado.

Segundo Lima (2003), foi com muita luta e organização que a comunidade com o passar do tempo obteve as suas conquistas. Todos os benefícios; água, luz, calçamento, saneamento básico, casa própria, "*Nada veio de graça"* (p. 20) diz Seu Antônio, um dos moradores do bairro. Sem sombra de dúvidas, o que ficou marcado no corpo desses moradores e líderes que por ali fincaram as primeiras estacas, foi certamente, o espírito coletivo de luta que fortaleceu tais conquistas. No início, a constituição dessa comunidade era basicamente formada por ocupações espontâneas, assim como a maioria das outras comunidades na localidade. Mas, logo em seguida com a assessoria do governo do

estado e município, os moradores realizaram a urbanização do local, demarcando lotes, abrindo ruas, definindo os espaços comunitários.

A comunidade Novo Horizonte que divide terreno com a Chico Mendes, nasceu na madrugada de 29 de julho de 1990, por meio da ocupação de uma área de terra, por famílias que buscavam um teto para morar. Foram os moradores da própria comunidade que ocuparam organizadamente o terreno que estava abandonado e que pertencia àCOHAB (Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina), mas que já estava em negociação com a Prefeitura. As famílias ocuparam a terra, demarcaram lotes, construíram seus "barracos", deixando espaços para ruas e locais comunitários.

Estes moradores organizaram-se em reuniões com o apoio de representantes comunitários, líderes religiosos, entre outros colaboradores. Em uma dessas reuniões, os que ali se faziam presentes, realizaram uma votação para escolher o nome, "Novo Horizonte". Alguns moradores das comunidades vizinhas foram contra esta ocupação e tentaram intervir chamando a polícia, mesmo assim, os moradores que ocuparam o terreno, construíram seus barracos e demarcaram os lotes, organizadamente. Homens, mulheres e crianças construíram vários barracos com coberturas de plástico e paredes de papelões, de forma bastante rudimentar, o que não impedia o frio nem a chuva. Não havia energia elétrica e para conseguir água, era preciso buscar galões na escola da comunidade.

O espaço onde atualmente está situada a creche Chico Mendes, era coberto por lonas e servia de alojamento para consultas médicas, distribuição de remédio, roupas e os moradores mais otimistas, já previam ali, a futura instalação de uma creche. Muitas manifestações e passeatas pela cidade foram organizadas pelos moradores e apoiadores do movimento, em prol da instalação da água e da luz. Mesmo com tanto sofrimento, os moradores permaneciam firmes, confiantes e alegres pelas conquistas já obtidas (ROSA, 2016).

A história da constituição da creche Chico Mendes se mistura com a história da comunidade, pois desde o momento da ocupação da terra, o espaço para a futura construção da creche já havia sido demarcado. Na época, pela necessidade das mães terem que trabalhar fora, a associação de moradores junto à prefeitura, construiu uma casa com o nome de "Casa da Cidadania", que durante a semana funcionava como uma creche e nos finais de semana como igreja (CORMELLI, 2007).

A casa atendia todas as crianças da comunidade em uma só sala. Algumas pessoas trabalhavam nesta instituição sem remuneração através de um serviço voluntário. Com o passar dos anos, a comunidade foi crescendo e as necessidades aumentando e mais uma vez a mesma se organizou através de abaixo assinado para conseguir viabilizar a construção da creche.

A creche foi construída entre as divisas das comunidades Chico Mendes e Novo Horizonte e permanece nesse local até os dias de hoje. Em 1996, segundo os documentos da IEI (Instituição de Educação Infantil) e especificamente o PPP (Projeto Político Pedagógico), a estrutura era composta de três salas atendendo 40 crianças. Seu quadro funcional se iniciou com nove funcionários da Associação Florianopolitana de Voluntários (AFLOV). Meses depois vieram alguns funcionários da Secretaria Municipal de Educação, assim como a primeira direção, mas, ainda o número de funcionários não era suficiente para atender a creche durante todo o período.

Em 1998, a mesma foi ampliada, com essa ampliação, passou também a atender um número maior de crianças em período integral, atendendo grupos de crianças de 0 a 5 anos. Em 2001, a creche passou por mais uma reforma sem modificar a estrutura. A partir dessa data, com recursos provenientes diretamente da PMF, através da APP (Associação de Pais e Professores), as reformas e benfeitorias passaram a ser pensadas, planejadas e realizadas pela direção e funcionários e pais das crianças.

Em 2016, segundo o PPP da unidade, a creche passou por uma grande reforma e desde esse período ela passou a atender em torno de 118 crianças de 0 à 6 anos. Em 2018 o número de famílias atendidas seria de aproximadamente 127, porém, devido as novas normas da PMF, que alterou o horário de permanência das crianças maiores na creche, a mesma passou a atender aproximadamente 150 crianças.

Prisioneiras da violência: as famílias atendidas na creche Chico Mendes

Conforme o PPP (2016) da Creche, a maioria das famílias moram em casas do programa Habitar Brasil, financiado pelo BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento (2000), outras moram em casas de madeira ou alvenaria construídas por conta própria e aos poucos. Grande parte das famílias são numerosas, chegando por exemplo, a 12 pessoas em 4 cômodos e afirmam ser beneficiárias do SUS (Sistema Único de Saúde), pois utilizam sempre os serviços dos postos de saúde e de hospitais conveniados da região.

Os documentos da creche assinalam que a pior problemática enfrentada pelas famílias nessa comunidade se dá na área de segurança pública. Não existe posto policial e as rondas não resolvem o problema, quando ocorrem somente assustam, intimidam. Geralmente quando a polícia aparece é para fazer buscas ou outras operações como batidas que servem apenas para assustar, intimidar, mas não resolvem os problemas. Os tiroteios entre as gangues rivais do tráfico de drogas são constantes, colocando inclusive a creche em risco de balas perdidas, como já aconteceu por muitas vezes, e a morte infelizmente já é rotina na vida dos moradores da comunidade. Afirmam o incômodo em relação à limitação do direito de ir e vir na própria comunidade e entre comunidades vizinhas, causado tanto pelos traficantes de drogas, quanto pelos policiais. Elas sentem-se “prisioneiros da violência”.

A origem das famílias das crianças que frequentavam a creche até 2009 eram predominantemente do Planalto Serrano de SC. Porém, nas entrevistas observa-se que, a partir de 2012, a predominância é de famílias oriundas de Florianópolis além do aparecimento de novas famílias oriundas de estados das regiões Norte e Nordeste.

A situação socioeconômica das famílias é precária, o PPP (2016) nos indica que muitas sobrevivem com uma renda mínima. Dentre as 127 que tem matriculado seus filhos na creche, apenas 37 famílias recebem o benefício do projeto do governo "Bolsa Família", sendo que grande parcela dos pais, exercem trabalhos informais, temporários e muitos não têm nenhum vínculo empregatício. Sem a figura paterna, várias casas são chefiadas por mulheres.

A falta de escolaridade é outra característica na comunidade, alguns pais são semianalfabetos e a grande maioria não terminou nem mesmo o ensino fundamental. Devido a esse fator, as dificuldades em encontrar emprego são visíveis e, portanto, as necessidades dos moradores dessa comunidade se acumulam frente ao descaso do poder público.

As famílias expressam grande valorização e admiração pelo trabalho da creche que é vista pela comunidade como um espaço estruturado, devendo ser cuidado e respeitado pelos moradores pois, representa um local de encontro e acolhimento para as famílias. É também o espaço onde as mesmas buscam orientações sobre consultas médicas, funerais, questões jurídicas, psicológicas, dentre outras.

Caracterização do lócus e sujeitos da pesquisa

A cidade de Florianópolis se caracteriza por um dos valores mais baixos de mortalidade infantil no país e em Santa Catarina. Entretanto, segundo dados da Sinais Vitais (2016), no bairro Monte Cristo (onde se localizam as comunidades estudadas), a média de óbitos infantis é o

dobro da cidade. Esse dado, combinado ao fato de 77% dos domicílios do bairro terem renda de até 2 salários, explica como o direito à vida tem classe social.

Se analisados por gênero, a mortalidade por causas externas entre essas crianças e adolescentes é maior entre os meninos, o que comum em periferias e em comunidades como a Chico Mendes. Esses óbitos se devem na maioria das vezes à moradores que vivem em zonas de conflito, ou fazem parte deles, mediante as rivalidades entre as facções do tráfico de drogas e a constante violência policial.

Destaca-se ainda o contexto violento em que a maioria desses óbitos ocorreram devido aos incidentes, extermínios e conflitos entre policiais e traficantes, ações que se perpetuam nas periferias por conta das desigualdades sociais cada vez mais intensificadas na sociedade de classes. Para além disso, destacamos a rotina de vida dessas crianças, que não se difere em nada das crianças das demais comunidades periféricas.

Sobre os espaços disponibilizados para as brincadeiras nas comunidades, destacamos que; a quantidade, qualidade e estrutura dos mesmos, além de serem raros, geralmente estão deteriorados pelo tempo e não recebem manutenção. Espaços muitas vezes que não oferecem segurança às crianças, pois além de não serem revitalizados, se confundem com os espaços de violência.

O que traz um pouco de estabilidade e alívio às famílias em relação aos filhos, segundo suas próprias falas, é a creche, a escola e outras entidades de filantropia. As instituições transmitirem segurança e tranquilidade a elas e as crianças recebem a devida alimentação e cuidados necessários com especialistas.

Com relação as formas de mobilidade urbana, não podemos precisar exatamente, mas, as famílias da comunidade Chico Mendes em sua maioria não possuem condução própria e, portanto, utiliza-se do transporte público coletivo para se locomoverem, irem para o trabalho, escola, entre outros. Durante os dias de domingo o transporte

público não opera na comunidade, evidenciando uma tentativa de impedir a circulação dos moradores aos momentos e espaços de lazer no município. Esse fato demonstra a preocupação do poder público de oferecer o transporte público prioritariamente para o trabalho explorado pela burguesia e que os moradores da comunidade são valorizados apenas como mercadoria força de trabalho.

A infância confinada na comunidade Chico Mendes

As construções conceituas de infância ao longo do tempo histórico são inúmeras, no entanto, a Teoria Histórico-Cultural, defende que o histórico funde-se com o cultural, uma vez que os instrumentos são inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem e as análises nesta perspectiva consideram a realidade em constante processo de mudança. Nesse sentido, é a partir da posição em que a criança se encontra, da classe social em que é pertencente, da própria existência, na pluralidade sociocultural e histórica da sua realidade, que ela se constitui.

Desta forma, o reconhecimento do local de investigação, da história da comunidade e da creche, os relatos dos moradores mais antigos e líderes comunitários – sujeitos participantes da pesquisa – que enfaticamente se orgulham em fazer parte da história da comunidade, fez-nos enxergar uma comunidade que desde o início de sua constituição até os dias atuais, persiste na luta pelos seus direitos, mesmo diante de tantos desafios ocasionados pela violência, confinamento e pelo descaso do poder público.

As contradições nesse contexto são notáveis. Ao tempo que a revitalização dos espaços públicos, trouxe beleza e colorido à comunidade, não assegurou às crianças a possibilidade de explorá-los, uma vez que os mesmos são monitorados pelas “gangues do tráfico” que os tornam exclusivos dos moradores da comunidade de origem,

privando-lhes das relações e convivências entre as famílias e crianças das comunidades Chico Mendes e Novo Horizonte.

Sobre esse aspecto, ao examinar a produção acadêmica brasileira a respeito da temática da "infância no contexto da família da classe trabalhadora", as poucas pesquisas encontradas, nos revelaram de forma unânime que, geralmente, as dificuldades que as comunidades pobres e favelas enfrentam são as mesmas.

Nos espaços da creche Chico Mendes, a partir das observações e das rodas de conversas, constatou-se que o fato das crianças serem envolvidas precocemente na vida dos adultos, tem influenciado suas condutas. A forma de falar e de se posicionar frente à "esses assuntos", – que por algumas crianças são considerados "intocáveis", enquanto para outras soam com normalidade – demonstra que elas tem propriedade e conhecimento sobre o mesmo, caracterizando-se como um abreviamento ou até mesmo um afastamento das crianças de uma infância lúdica de imaginação e fantasia.

Fato que pôde ser constatado na frase dita por uma menina de apenas 5 anos de idade, que serviu de inspiração como título desse estudo e que ocorreu num momento de diálogo quando as crianças eram questionadas sobre como era viver na comunidade. Ela, fixando seu olhar na direção da pesquisadora, respondeu de forma bastante afirmativa: Ah prof. **"eu nem tenho medo da polícia, porque já tô grandinha, tô acostumada com tiro, nem dou bola, durmo em paz" (**PESQUISA DE CAMPO, 2018), e assim, naturalmente o diálogo prosseguiu em roda com os demais que ali estavam, apontando a veracidade dos dados.

Desta forma, as crianças tornam-se participantes dos problemas e conflitos de suas famílias, assim como da comunidade. Elas organizam suas vidas e constroem sua cultura mediada pelas relações que estabelecem com os adultos, com o mundo e cultura deles e isso pôde ser observado durante as brincadeiras com seus pares, nas resoluções

de problemas e maneiras de se relacionarem no grupo, em suas falas nas rodas de conversas.

As falas imaginárias, fantasiosas, observadas, denunciam o desejo das crianças de excederem os limites da comunidade. O modo como elas reagem às situações de conflito, o uso excessivo do corpo como instrumento e possibilidade de extrapolar seus anseios, romper limites e vivenciar a infância, denota uma imagem equivocadamente, de indisciplinada e desobediência.

Mesmo diante de todas as dificuldades que enfrenta, principalmente nos últimos anos com a redução dos recursos e incentivos de ordem pública, a creche ainda corresponde a um espaço de amparo e de acesso ao conhecimento. Além das famílias sentirem-se seguras em deixar seus filhos nesse ambiente, as próprias crianças que brincam 'livremente' com seus amigos nesse contexto, relatam essa satisfação, por conta da privação da liberdade que vivenciam fora dos muros da creche.

A creche aparece como espaço público na comunidade em que as crianças extravasam, vivem a fantasia, a imaginação, a ludicidade, constroem sua cultura por meio das relações que estabelecem com seus pares e têm acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Muitas residências não possuem estrutura para que as brincadeiras aconteçam e a vida das crianças se limita equivocadamente ao convívio adulto. Algumas famílias residem em comunidades diferentes, umas na Chico Mendes e outras na Novo Horizonte, devido as guerras entre as "gangues rivais do tráfico", tanto as famílias, quanto as crianças ficam impossibilitadas de cruzar as linhas que demarcam os territórios entre as comunidades, os relacionamentos e ou brincadeiras com seus parentes e amigos são impedidos pela submissão "às leis dos guris, dos mais fortes". Assim, a escola é o único espaço de encontro entre crianças de comunidades rivalizadas pelas "gangues do tráfico"

Certa vez, uma mãe que estava sendo entrevistada mencionou um episódio em que seu filho se envolveu:

> O meu filho mais novo foi brincar com um amiguinho lá no parquinho, esses dias agora e quando chegaram lá, os "guris" disseram pra eles; Vocês somem daqui que nós vamos meter bala em vocês, porque vocês não são da Novo, os coitadinhos pegaram a bola e saíram correndo, chegaram em casa mais brancos do que um pavio. Daí tu vai solta eles pra brincar aonde? Não tem como né! (PESQUISA DE CAMPO, 2018).

Assim, comprova-se novamente o enclausuramento da criança na comunidade Chico Mendes. Na análise dos dados, constatou-se o grande desejo que elas têm de brincar nas ruas com seus amigos, jogar bola, andar de bicicleta livremente, sem medo dos "tiros" – termo usados por elas – e quanto às famílias, ficou evidente o mesmo desejo, de sentirem-se mais à vontade nas ruas, – durante as entrevistas, as famílias citaram como era no passado, a tranquilidade, a liberdade que elas tinham em andar pela comunidade – em poderem se sentar à frente de suas casas para baterem um papo com a vizinhança e observar seus filhos brincando livremente nesse espaço.

Outra questão importante a considerar, são os conflitos familiares que envolvem as crianças e o processo de adultização que elas vêm sofrendo. A partir das rodas de conversas com as mesmas e entrevistas com as famílias, constatou-se que essa característica se dá mediante a própria organização da estrutura familiar. As poucas possibilidades, a falta de acessibilidade e oportunidade, as formas de confinamento, – maneira pela qual, elas têm sido cuidadas pelo poder público – acabam refletindo consequentemente nos relacionamentos familiares e isso tem sido fator determinante no modo de vida tanto dos adultos, quanto das crianças.

Na maioria das vezes, famílias pobres e trabalhadoras são levadas a imporem à seus filhos responsabilidades que estão além de suas capacidades e os exporem aos conflitos e dificuldades familiares, tornando-os partícipes de assuntos próprios dos adultos.

Diante de todas essas evidências a respeito da infância na comunidade Chico Mendes, o fato das crianças estarem sendo cuidadas e educadas com segurança, torna o espaço da creche uma "válvula de escape" para as famílias, uma vez que além de estarem salvaguardadas, também recebem a devida alimentação.

Considerações finais

Ao iniciarmos este estudo, nossas concepções eram baseadas em naquilo que dê certa forma ouvia-se falar da comunidade Chico Mendes, das opiniões alheias, do censo comum, e portanto, de opiniões distantes desse contexto.

As experiências de docência oportunizaram alguns ensaios para que de maneira ainda rudimentar, pudéssemos observar esse território a partir de "novas lentes". Porém, diante do olhar observador de pesquisadora e da análise dos dados coletados, desvelou-se uma infância notadamente confinada, refém do medo, da violência, da adultização, da "lei dos mais fortes", estigmatizada pelo descaso. Infância que historicamente tem sido determinada segundo protocolos de sociedades sufocadas pelas amarras da desigualdade social e da divisão de classes.

Quando inserida em um dado contexto cultural, a criança a partir de sua relação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. Pois, a cultura não é pensada por Vigotski, citado por Leontiev (2001), como algo pronto e acabado, sistema estático, no qual o indivíduo se submete mas "como uma espécie de palco de negociações em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação, de informações, conceitos e significados". (REGO, 2007) Nesse ímpeto de negociações é que os indivíduos recebem

influências e influenciam nas relações sociais "tornadas econômicas", realiza-se o conhecimento da natureza social do ser humano. Contudo, as eventuais mudanças históricas que ocorreram tanto com o trabalho, quanto com a família, em decorrência da emergência das relações capitalistas de produção e as condições objetivas de produção da vida humana, segundo Klein (2009), modificaram a criança, o seu status e os métodos essenciais que dizem respeito à educação dos filhos da classe trabalhadora.

Por isso, o que constatamos é que o medo e a insegurança são muito presentes nas falas tanto das famílias entrevistadas, quanto das crianças como decorrência dos conflitos gerados pelo tráfico e pela polícia que devido a sua forma de abordagem passa a ser considerada "ameaçadora". Nesse embate as famílias tornam-se reféns e a infância confinada.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. [tese] / Soraya Franzoni Conde; orientadora: Célia Regina Vendramini. Florianópolis, SC, 2012. 1v.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense/** Soraya Franzoni Conde. – Florianópolis: Ed. Em debate/UFSC, 2016.

CORMELLI, M. **Chica das Chagas.** Revista Pobres e Nojentas. Florianópolis, Ano 1 – nº 06 (p.14-16), mar./abr. 2007.

INSTITUTO COMUNITÁRIO GRANDE FLORIANÓPOLIS. **Sinais Vitais:** Florianópolis, 2016.

KLEIN, R. L, SILVA, G. L. R & SILVA, R. L. **A concepção moderna de infância sob a perspectiva do trabalho.** Texto xerocopiado de caráter didático, 21 f. UFPR: Curitiba. 2010. (artigo no prelo)

KLEIN, L. R. **O Embate pelas leis fabris do século XIX e a definição das idades do trabalho:** um estudo sobre a constituição das noções de infância e adolescência. Monografia de conclusão de curso. Curitiba: UFPR, 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento do psique infantil. In: VIGOTSK, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª Edição São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, D. J. **Só sangue bom:** Construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação, Florianópolis, 2003.

LIMA, E. M. d**. A Proteção Social no Âmbito da Família:** um estudo sobre as famílias do Bairro Monte Cristo em Florianópolis. Dissertação (mestrado), 2006, 150 f. – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2006.

MARX, K**. O Capital.** Livro 1. vol. 1 Cap. XIII – A maquinaria e a indústria moderna. Cap. XVII – Divisão do trabalho e manufatura. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2014.

MARX. K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: A evolução da condição social da criança. In: LANE, S. e CODO, W. (org.) **Psicologia Social:** O homem em movimento. 2ª reimpressão, São Paulo; Brasilienses, 1997.

POSTMAN, N**. O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: **Projeto de Urbanização e Desenvolvimento Comunitário da Região da Chico Mendes – Projeto Habitar Brasil/ BID.** Ano 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) Creche Chico Mendes, fonte atualizada em 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA, I. M. de. **Modos de ser criança no cotidiano da comunidade chico mendes:** Um estudo etnográfico. Dissertação (mestrado), 2016, 190 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

SILVA, R. M. **Trama Doce-Amarga:** exploração do trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SUPERAÇÃO DO PROJETO CIVILIZATÓRIO BURGUÊS

Anselmo Alencar Colares [UFOPA]
Elenise Pinto de Arruda [UFOPA]
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares [UFOPA]

Introdução

Este capítulo apresenta apontamentos históricos, teóricos e metodológicos dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, tendo como referencia central textos de Demerval Saviani (1983); (1991), (2019) por ter sido o elaborador inicial da proposta e continuar sendo o mais destacado difusor, considerando que se tornou uma concepção coletiva.

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada em um contexto de resistência, no final da década de 1970, marcada pela crítica e o enfrentamento à política do regime militar. Buscou além de compreender a educação e sua inserção histórica nas determinações sociais, formular princípios, métodos e procedimentos a fim de oferecer aos professores ferramentais teóricas e práticas para a realização do processo educativo com vistas a transformação social. Desta forma, desde suas origens, situa-se no campo das teorias contra hegemônicas.

É histórica e é crítica por ter suas bases no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, e por ter incorporado as reflexões oriundas de estudiosos, pesquisadores, e educadores que almejam uma sociedade livre da exploração da classe proprietária dos meios de produção. Sociedade na qual não mais exista a divisão de classes, sendo o trabalho realizado por todos e o produto do trabalho destinado

a todos. Uma sociedade qualitativamente superior para a qual e na qual a formação assume um papel decisivo.

Tendo em vista que a escola assumiu, na modernidade, o papel de instituição formadora, e seu caráter público tem sido objeto de reivindicação e luta pela classe que vive do trabalho, após ter sido sinalizado e não realizado pela burguesia revolucionária, nos cabe envidar esforços na construção da escola e da efetivamente educação públicas. E isso requer compreensão e ação permanente, coletiva, fundamentada, objetivando o fortalecimento da luta de classe, para uma educação emancipadora. Eis o desafio posto para aqueles e aquelas que desejam a transformação social.

Isto porque o conceito de "público" produzido na modernidade, com a consolidação do modo de produção capitalista, se refere ao que é oferecido pelo Estado e financiado por meio de impostos. Guarda relação com seu sentido etimológico do latim *publicus*, relativo a povo, pertencente a todas as pessoas), porém, sob as condições peculiares do moderno Estado nacional, nas quais precisamos considerar os avanços mas também as suas limitações objetivas e subjetivas. Daí porque a compreensão deste e de outros conceitos no processo formativo seja tão importante para a superação de seus limites a fim de que se atinja o sentido pleno da realização humana. Ao mesmo tempo, para o combate da educação centrada no capital e que privilegia a classe dominante.

A pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida e de chegada a prática social, mediada pela problematização, e tendo como componentes centrais a instrumentalização e a catarse. Portanto, propõe à classe trabalhadora o acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade articulada a uma formação política que sirva ao propósito da transformação social. Mantém profunda relação com as lutas que são travadas pela educação e pela escola pública universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural com o respeito irrestrito a diversidade.

O texto está composto por duas sessões. A primeira destaca o contexto histórico da elaboração e do desenvolvimento coletivo da PHC enquanto que a segunda parte aborda os seus componentes teóricos-metodológicos. Ambas objetivam contribuir para a construção coletiva em contraponto ao projeto civilizatório burguês, já descrito por Marx e Engels no Manifesto comunista ao afirmarem que "a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança" (MARX & ENGELS, 1982, p. 110-11). "A instrução, levada a cabo pela escola, foi o mecanismo por excelência do propósito civilizatório burguês". (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 23). Que a pedagogia histórico-critica nos ajude a descontruir a sociedade que se constituiu a imagem e semelhança da burguesia, e que coletivamente possamos construir uma sociedade qualitativamente superior.

Contexto histórico e pedagógico

A pedagogia histórico-crítica está no quadro das principais concepções pedagógicas da educação. Saviani (2013) demonstra que a educação brasileira foi fundada nos pressupostos da pedagogia tradicional, inicialmente com a pedagógica católica dos jesuítas e posteriormente com a pedagogia laica, inspirada no liberalismo clássico, predominando até o início do século XX.

Ao descrever a pedagogia tradicional, Saviani enfatiza que o papel da escola é "difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente" (2012, p. 6) e acrescenta,

> [...] Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos

> assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. (SAVIANI, 2019, p. 68, 69).

Verifica-se que o processo educativo na pedagogia tradicional tinha como função a transmissão e assimilação de conteúdos de forma sistemática, centralizada no professor, o qual deveria ser o agente transmissor dos conhecimentos e os estudantes, os receptores e, mediante um ensino pautado em métodos de memorização e repetição dos conteúdos. Saviani (2012) esclarece que pedagogia tradicional se traduz pela pergunta "como ensinar" e na consequente busca de formulações de métodos, por isso se caracteriza como uma teoria de ensino.

Em contraponto à pedagogia tradicional, na década de 1920, emerge a Pedagogia Nova, constituída por correntes renovadoras, marcada pela fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Sobre a pedagogia nova Saviani contribui dizendo

> [...] pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

> Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. (SAVIANI, 2019, p. 68, 69).

Isto posto, a pedagogia nova surge em oposição à pedagogia tradicional e retira o professor do centro do processo educativo que passa a valorizar o estudante e suas iniciativas e interesses individuais, a partir das experiências realizadas no espaço escolar, de acordo com as etapas de desenvolvimento e ritmos próprios de aprendizagem e o professor agindo somente como um agente estimulador e orientador da aprendizagem.

Saviani (2019) esclarece que diferente da pedagogia tradicional que está focada em como ensinar, a pedagogia nova foca em como aprender e por este motivo, é uma teoria de aprendizagem. Avalia ainda, que a difusão do ideário escolanovista penetrou na cabeça dos educadores e gerou consequências nas redes escolares oficiais que eram organizadas no modelo tradicional.

> Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p.10).

Entretanto, apesar de sua extensa difusão, a pedagogia nova perdeu fôlego ao final dos anos 1950 e começou a ser desacreditada pelos movimentos educacionais. "Um sentimento de desilusão começava a alastrar-se nos meios educacionais." (SAVIANI, 2012, p. 11). Neste período, de acordo com Saviani (2012), articula-se uma

nova teoria educacional de caráter instrumental: a pedagogia tecnicista. Nos anos seguintes, com a instalação do regime militar no Brasil (1964), a pedagogia tecnicista se fortalece por corresponder aos interesses do regime vigente e passa a subsidiar as orientações educacionais das instituições educativas brasileiras.

Segundo Saviani (2012), a pedagogia tecnicista inspira-se na neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e em consequência, advoga a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e racional. Como no trabalho fabril, almejou-se a objetivação do trabalho pedagógico e buscou-se então, "planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência" (p. 12). A racionalização dos meios ocupa o lugar principal no processo educativo, colocando o professor e o aluno no papel de executores de ações planejadas para o alcance de objetivos previamente definidos. Assim, a pedagogia tecnicista estabeleceu-se como uma prática controladora, executada por intermédio de atividades programadas, repetitivas e sem reflexão.

> Se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e se na pedagogia nova, a iniciativa de desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional do meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2012, p. 12,13).

Do ponto de vista pedagógico, para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova é aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista, é aprender a fazer. (SAVIANI, 2012)

Ambas as pedagogias: tradicional, nova e tecnicista são classificadas por Saviani (2012) como teorias não críticas de educação, pois compreendem a educação como instrumento de equalização social e superação da marginalidade, pois veem a sociedade de forma harmoniosa, equilibrada e que a educação corrigiria as distorções emergentes. Compreende-se então, que são teorias que desconsideram as relações históricas, sociais e culturais, que percebem a educação isolada do contexto social, as questões/problemas educacionais são discutidos e resolvidos dentro do próprio espaço educativo e desse modo, não há uma visão crítica sobre a complexidade do processo educativo inserido numa totalidade maior.

Ademais, complementa Orso

> [...] se o ato educativo ocorre localmente, não podemos esquecer que seus determinantes não se limitam ao interior da escola; eles são globais. Em função disso, como dissemos, [...] não podemos resumir nossa preocupação à simples didática, à metodologia e à psicologia escolar, ainda que sejam indispensáveis à consecução dos fins educacionais. (2020, p. 41-42)

É neste entendimento que Batista e Lima evidenciam "o caráter acrítico e não historicizador que permeia tanto a pedagogia tradicional, como a pedagogia nova" (2012, p. 8). Reitera Saviani

> Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. [...] Eis por que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como 'redentora da humanidade'. Acreditavam que era possível modificar

> a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da 'inversão idealista', já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (2012, p. 63,64)

Consoante a isso, as pedagogias tradicional, nova e tecnicista são consideradas teorias não críticas. Em oposição, Saviani destaca as teorias críticas que veem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização, e concebem a sociedade a partir de divisão de classes entre grupos antagônicos, que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material (SAVIANI, 2012).

Foi no contexto de discordância às teorias não críticas dominantes, que nos anos 1970, despontaram teorias críticas que invocaram a dependência da educação em relação à sociedade, mostrando não ser possível compreender a educação sem levar em conta seus condicionantes sociais. Concluíram que a função da educação consistia na reprodução da sociedade na qual ela se insere e, à vista disso, foram denominadas por Saviani(2012) como teorias-críticos reprodutivistas.

Sobre as teorias crítico-reprodutivistas de educação Saviani (2013) destaca alguns autores franceses, especialmente Bourdieu e Passeron, com a obra A reprodução (1970), que Saviani nomeia a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; Althusser com o artigo "Ideologia e aparelhos ideológicos" (1970), a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado; e Baudelot e Establet, com o livro A escola capitalista da França (1971), representando a teoria da escola dualista.

> Por influência dessas obras, procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção. Chamo essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação [...] Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. (SAVIANI, 2013, p. 78)

As teorias crítico-reprodutivistas foram de grande importância no enfrentamento ao projeto educacional imposto pelo regime militar no Brasil – via pedagogia tecnicista – pois promoveram reflexões e análises que muniram a oposição ao regime autoritário existente e por isso, foram bem recebidas entre os educadores que não concordavam com a pedagogia dominante. Mesmo mostrando-se capaz de fazer a crítica, de explicitar os mecanismos do existente, não apresentavam proposta de intervenção prática, isto é, limitavam-se a constatar e, mais do que isso, há uma espécie de desilusão pedagógica, vez que não podia ser de outro modo. (SAVIANI, 2013)

As teorias crítico-reprodutivistas por mais que buscassem compreender o processo educativo com base nas relações sociais, não conseguiam contribuir com a educação na perspectiva transformadora, não apresentaram proposta de prática pedagógica em contraposição à pedagogia hegemônica e, por conseguinte, não responderam as queixas dos que almejavam uma alternativa ao quadro educacional estabelecido no regime militar.

Sem uma saída à vista, o final da década de 1970 marca um período de mobilização na busca de alternativas à questão educacional. Esse contexto de enfrentamento e crítica à política educacional e à

pedagogia oficial do regime militar impulsionou a elaboração de uma teoria crítica, mas não reprodutivista (SAVIANI, 2013). A estruturação da pedagogia histórico-crítica é um dos desdobramentos dessa conjuntura e buscou, além de compreender a educação e sua inserção no campo das determinações sociais, considerando seus limites e papéis desempenhados, formular princípios, métodos e procedimentos à prática pedagógica a fim de subsidiar a educação num processo de transformação social.

> Uma peculiaridade desse período é que emergiu um esforço coletivo caracterizado pela organização do campo educacional expresso no surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), articulado em 1978 com a organização, nesse ano, do Primeiro Seminário de Educação Brasileira, e a Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979. Em especial essa última entidade, com o seu periódico, a *Revista da Ande*, constituiu-se num espaço importante para a busca de difusão, preferencialmente junto aos professores das escolas públicas, das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica. E foi também nesse momento que ministrei, em 1978, a disciplina teoria da educação para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, cuja programação tinha por objeto um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que nos permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira. (SAVIANI, 2011, p. 218-219).

A pedagogia histórico-crítica robustece como uma teoria educacional crítica sistematizada com a criação da primeira turma

de doutorado em educação da PUC – SP, na qual os esforços para configurar a formulação mais clara passaram a ser uma construção ampla e coletiva. Saviani (2011) designa a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, defendida em 03 de outubro de 1979, como um marco teórico importante na elaboração da pedagogia histórico-crítica. Como formulação propriamente pedagógico-metodológica, aponta o texto "Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", publicado em 1982 no nº 3 da *Revista da Andes*, sendo incorporado, em 1983, como o capítulo 3 do livro Escola e democracia. E a denominação pedagogia histórico-crítica consolidou-se em 1984. (SAVIANI, 2011).

O diferencial da Pedagogia Histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítico situa-se no campo das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Para Saviani (2019) as teorias pedagógicas podem ser hegemônicas, isto é, ter a educação a favor da conservação da sociedade em que se insere, homogeneizando o campo educativo e correspondendo aos interesses da classe dominante – burguesia e, contra hegemônicas, que orientam a educação a serviço da transformação social, dos interesses dos dominados – proletariado. Assim sendo, as teorias contra-hegemônicas consideram a educação também como espaço de luta que contra a ordem existente, buscando por meio do ato educativo, a elevação cultural das camadas populares tendo em vista a transformação da sociedade em prol da classe que vive do trabalho.

Tendo por base epistemológica ao materialismo histórico dialético a PHC concebe a educação articulada às relações sociais num processo histórico e dialético.

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

Saviani ressalta a leituras das obras marxistas como inspiração, haja vista não serem trabalhos voltados à educação e por isso não possibilita uma transposição direta à pedagogia. Para criar uma teoria para educação com base nos fundamentos marxistas, apoiou-se em Suchodolski, Snyders, Makarenko, Pistrak, Manacorda, Gramsci, e outros estudiosos das obras destes autores.

Tendo em vista que no processo de trabalho o homem "(...) põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade" (Marx, 2013, p. 255). Para além disso, "agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (Marx, 2013, p. 255), o ser humano se diferencia dos outros animais em virtude da necessidade de produzir as condições para sua sobrevivência, ou seja, enquanto eles se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza à si, agindo sobre ela,

transformando-a para atender as suas necessidades. E este processo de transformar a natureza para garantir sua existência é o que faz o trabalho ser uma ação intencional que exige antecipação mental de sua finalidade. Assim, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa que "ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho." (SAVIANI, 2013, p. 12).

Sendo o trabalho a ação que garante a sobrevivência humana, e na qual se faz presente o processo educativo, a natureza da educação advém da necessidade dos seres humanos se apropriarem dos saberes construídos para proverem materialmente as suas condições de existência. Desta forma, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens." (idem, p. 13).

Com este entendimento, Saviani aponta que o objeto da educação perpassa pela identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo ser humano e pela descoberta das formas mais adequadas para essa assimilação. Entretanto, para que estas ações ocorram de modo a contribuir para a transformação social, devem partir de uma teoria pedagógica crítica, contra-hegemônica, consciente dos condicionantes históricos-sociais da educação.

Para a construção de uma teoria crítica, e por conseguinte da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) identifica três momentos imprescindíveis:

> a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade. No caso de teoria pedagógica "apreender a essência da educação identificando suas características estruturais" amparado no entendimento de Marx sobre o significado de conhecimento: produzir o concreto

de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real, Saviani explica que

> O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz. É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. (2019, p. 234).

b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas. Na teoria pedagógica, "empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação". Este momento implica em verificar os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas, expondo o contexto em que surgiram e se desenvolveram, os interesses a que servem e como os justificam, seus pressupostos, concepções e a lógica de sua construção e até seus possíveis acertos e eventuais contribuições.

c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. Esta etapa expõe o resultado da investigação dos processos educativos e formula diretrizes pedagógicas para reorganização do trabalho educativo com finalidades e objetivos educacionais, instituições formadores, agentes educativos, conteúdos curriculares e procedimento pedagógicos-didáticos voltados "à construção

de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem". (idem, p. 237).

Portanto, uma teoria crítica de educação, neste caso, a pedagogia histórico-crítica trabalha para o enfrentamento e superação das teorias não críticas, hegemônicas que se põem contra os interesses das classes subalternas e almejam a manutenção do sistema desigual e excludente. Assim, a PHC desenvolve-se como uma teoria alinhada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

> A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade, adequado aos seus interesses e às suas necessidades. (SAVIANI, 2019, p. 236).

Vê-se que a PHC tem como um elemento fundante a luta pela transformação social, proposta a partir da articulação entre educação e sociedade, da identificação dos problemas postos pela prática social e das condições e meios necessários à superação dos mesmos, tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária (ORSO, 2020) na qual o acesso ao saber sistematizado historicamente é condição para a igualdade real (SAVIANI, 2012). Contudo, sem a ingenuidade e o idealismo presente nas teorias não críticas que entendiam a escola como "redentora da humanidade". A educação pode contribuir para modificar a sociedade, todavia a estrutura social é condição determinante. A pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia revolucionária e consequentemente, crítica, reconhece a condição da educação como elemento secundário e determinado em relação às transformações sociais. Mas não numa posição meramente

reprodutora como apontavam as teorias reprodutivistas, e sim numa relação dialética com a sociedade, pois ainda que seja determinada pela estrutura social não deixa de influenciar ou até intervir no processo de transformação. (SAVIANI, 2012)

Sobre isso, Mészaros contribui dizendo

> [...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e sustentam, ou fracassam juntas. (2008, p. 76, 77).

Com esta compreensão, a pedagogia histórico-crítica está comprometida em promover o processo educativo articulado às necessidades da classe trabalhadora e para isso é necessária a superação de métodos tradicionais e novos que não sejam críticos, sem que isso signifique a desvalorização dos conteúdos e o papel do professor e do aluno e principalmente da escola. Soma-se a esse pensamento a afirmação de Duarte quando diz que “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (2012, p.153).

Saviani (2012) esclarece que uma pedagogia articulada com os interesses populares, valoriza a escola, o que ocorre em seu interior, e está empenhada em métodos eficazes que estimulem a atividade e iniciativa do aluno, sem desconsiderar a iniciativa do professor. Valoriza o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas em articulação dialógica com a cultura acumulada historicamente. Todo esse processo

em uma contínua vinculação educação e sociedade, na qual professor e alunos são agentes sociais.

Complementarmente Orso (2019) menciona que

> [...] trabalhar na perspectiva da PHC pressupõe: o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária. (2019, p. 109).

Baseada nessas premissas, a pedagogia histórico-crítica formulou uma metodologia, dividida em cinco passos e tem como ponto de partida a prática social. A prática social, como primeiro passo é comum ao professor e aluno, mas ambos em diferentes posicionamentos enquanto agentes sociais diferenciados e em diferentes níveis de compreensão da prática social, pois o aluno ainda tem pouco conhecimento sobre a prática social, uma compreensão de caráter sincrético enquanto o professor já possui uma maior articulação do conhecimento com a prática social, uma visão sintética (SAVIANI, 2012).

O segundo passo é a problematização. Trata-se da identificação dos problemas enfrentados e que precisam ser resolvidos na prática social, assim como, a seleção dos conhecimentos que devem ser dominados para a interferência crítica nesta prática. Em seguida, tem-se como terceiro passo, a instrumentalização que se refere à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados na prática social. Acrescenta Saviani, "trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração que vivem" (idem, p. 71).

Saviani apresenta como quarto passo, a catarse, partindo da acepção de Gramsci que a define como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (1978). É o momento em que há a incorporação do conhecimento, dos elementos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2012). Duarte, acresce que

> A catarse é, portanto, entendida por esse educador como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (2019, p. 15).

O quinto passo e ponto de chegada é a própria prática social, que passa a ser compreendida de forma sintética, ou seja, há uma elevação na compreensão do aluno que inicialmente se dava de forma sincrética. Bem como do professor, que através da mediação do conhecimento com a prática social inicial do aluno e a sua própria, aprimora sua visão sintética de modo mais orgânico e ampliado. (SAVIANI, 2012).

Saviani evidencia que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade pedagógica, fundamentada pela articulação entre teoria e prática, que para o autor é a prática fundamentada – *práxis*. Compreende-se então, a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social” (idem, p. 74),

ancorando-se na ideia de processo pedagógico enquanto movimento que incorpora a categoria de mediação. (SAVIANI, 2013).

Esse entendimento de movimento tem como base os pressupostos de Marx, expostos no texto "Método da economia política" (1973). Ao construir o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, Saviani reportou-se ao método científico do materialismo dialético, pois interpretou que o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, ou a passagem de síncrese à síntese, pela mediação da análise, são pressupostos extensivos ao método de ensino.

> Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 74).

É nessa perspectiva de mediação no seio da prática social que Saviani (2013) diz que cabe à educação, possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado de forma que se tornem agentes ativos no desenvolvimento e nas transformações das relações sociais. Desta forma, uma pedagogia só é crítica e revolucionária se estiver e propuser uma educação comprometida com a superação da desigualdade, com a luta das camadas populares e com um modelo de sociedade sem exploração de uma classe sobre a outra. Esses são os propósitos da pedagogia histórico-crítica.

> A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas

> ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade. Daí a importância de buscarmos construir uma Teoria Pedagógica, de sistematizar uma proposta educacional e de propor um método de educação adequado que possibilite, não só a socialização dos conhecimentos, mas também ,produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1997, p. 13), visando à emancipação humana. (ORSO, 2019, p.106).

Em síntese, a pedagogia histórico-crítica existe em razão da e para a luta, por meio do processo educativo, em prol daqueles que estão e foram historicamente excluídos do direito ao saber, à riqueza do trabalho, à liberdade, à igualdade, enfim, do direito a uma vida digna.

Considerações finais

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica elaborada inicialmente por Dermeval Saviani. Ao longo de quarenta anos vem sendo coletivamente estruturada e fortalecida por vários pesquisadores. Consolidou-se como uma teoria crítica, contra-hegemônica, em contraposição às teorias não críticas que ascenderam no contexto da educação brasileira por séculos e que representam uma concepção de educação alheia às determinações sociais e de acordo com os interesses da classe dominante.

Inspirada nos pressupostos marxistas, a pedagogia histórico-crítica atribui à educação o papel de mediação na prática social, a fim de desvelar os problemas encobertos pela dinâmica da ideologia

dominante e promover o acesso e o domínio do conhecimento necessário para a intervenção transformadora. “Daí a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação em que vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles.” (SAVIANI, 2018, p. 81). É neste sentido que a prática social se torna o elemento central na pedagogia histórico-crítica, pois é a partir dela e para ela que o processo educativo direciona as ações. Imbuída de um caráter político solidificado, propõe uma metodologia que eleva e qualifica os conteúdos, respaldada em uma prática educativa transformadora e emancipadora, na qual professor e estudante são agentes sociais e, portanto, representa um “importante instrumental no processo de emancipação humana (BATISTA; LEME, 2012, p. 1).

A luta por uma nova sociedade exige a luta por uma nova educação e vice-versa. A resistência ao projeto hegemônico perpassa pela tarefa de empreender uma educação que possibilite à classe trabalhadora o acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade, articulada a uma formação política que sirva ao propósito da transformação social.

A pandemia ocasionada pela covid 19 se mostrou mais avassaladora nos países onde os governantes se preocupam mais com a economia do que com a vida. Não foi objeto de analise neste texto, porém, cabe dizer que no caso do Brasil, sob o governo Bolsonaro, o escárnio e o obscurantismo tem se tornado política oficial, em uma afronta ao conhecimento elaborado e sistematizado por gerações. Assistimos ao avanço da mentira, do ódio e da ignorância propalados nas redes sociais impulsionadas por máquinas financiadas pelos agentes do grande capital e alimentadas pelos fanáticos seguidores dos paladinos da irracionalidade. Mesmo depois de décadas de esforços pela escolarização e difusão da ciência e seus benefícios, essa onda de ignorância reaparece e mostra vitalidade suficiente para arrastar

pessoas, de diferentes extratos sociais, para a entrega de suas vidas ao deus mercado.

É sob essas condições que as discussões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam o processo de ressignificação para a transformação das práticas sociais, com o fortalecimento da luta de classes, na busca incessante por uma educação emancipadora. Eis o desafio posto para aqueles e aquelas que sonham, que desejam a transformação social. Para além da proposta civilizatória burguesa.

Referências

BATISTA, Eraldo Leme. LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-36.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2021.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 11-26, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2005.

ORSO, Paulino José Orso. Pedagogia histórico-crítica no campo. IN: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

ORSO, Paulino José Orso. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e020048, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557. Acesso em: 02 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

DISCURSO PANEGÍRICO DE CONCESSÃO DE TÍTULO *HONORIS CAUSA* PARA O PROFESSOR DERMEVAL SAVIANI

Jorge Fernando Hermida [UFPB]

A noite de hoje é histórica, pois precisamente nesta data, 07 de novembro de 2017, a Universidade Federal da Paraíba está concedendo o Título *Honoris Causa* ao educador Dermeval Saviani. E por indicação dos discentes (mestrandos e doutorandos) da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação de nossa Magna Universidade coube a mim, sobremaneira honrosa, realizar o Discurso Panegírico perante esta plateia, que conta com a presença de professores, estudantes, autoridades e trabalhadores da educação aqui reunidos para realizar uma justa homenagem ao nosso Mestre.

Do ponto de vista epistemológico, o gênero discursivo Panegírico provém do grego – um panegírico era um discurso laudatório, pronunciado brevemente em grandes reuniões festivas do povo, na Grécia Antiga. Dentre os romanos antigos, era proferido em festas que homenageavam pessoas ilustres. Em decorrência de sua função inicial de comunicação imperial, sua utilização atingia todos os níveis das relações sociais. Nos dias de hoje, essa modalidade discursiva serve para homenagear pessoas que realizam valiosa contribuição para o desenvolvimento do conhecimento e da cultura em nossa sociedade.

Os panegiristas fundamentavam esses ideais através de abordagens que prefiguravam a imagem do homenageado em questão por meio do resgate dos vínculos que estabelecem ligações entre o presente e o passado, utilizando-se do ideal da tradição enquanto

fontes legitimadoras dos novos contextos políticos do presente e para o futuro.

Assim como as produções panegiristas recitadas no passado não estavam desvinculadas das questões sociais e políticas do Império, a minha (ou melhor, a nossa) não vai fugir a esse princípio. Trata-se de uma homenagem, aparentemente de natureza pessoal, contudo, revestida de inestimável valor simbólico e social, tendo em vista que a pessoa aqui homenageada influenciou e continua influenciando consideravelmente a formação política e pedagógica de inúmeros professores que compõem o corpo docente desta universidade.

A concessão do título *Honoris Causa* é uma tradição tão antiga quanto a história das universidades. Trata-se de um ritual pleno de simbolismos, concedido pelas instituições universitárias a todos aqueles que contribuem de uma forma particular para o engrandecimento da Ciência e do Homem. Fato altamente relevante, considerando o retrocesso político e social que vivencia a nossa e as demais universidades públicas do país. O professor Saviani foi indicado para tão honrosa distinção porque contribuiu e continua contribuindo com suas obras, proposições, pesquisas, conhecimentos e saberes para a construção de uma proposta pedagógica na qual o conhecimento e o saber escolar, historicamente construídos pelos homens na sua vida em sociedade, sejam considerados patrimônio da humanidade e colocados a serviço da emancipação humana.

Dentre os motivos para a realização desta homenagem está o público reconhecimento que aqui fazemos à sua valiosa e vastíssima obra, que tem como objeto de estudo a Educação Escolar, a História e a Filosofia da Educação, a História das Ideias Pedagógicas e a Pedagogia no Brasil. Fundamentos de natureza pedagógica, filosófica e política podem ser encontrados em cada uma de suas obras, que se tornaram clássicos da nossa sociedade, dentre as quais destaco algumas:

- *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1983.
- *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.
- *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- *A pedagogia no Brasil:* história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
- *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (em coautoria com o professor Newton Duarte). Campinas: Autores Associados, 2012.
- *História do tempo e tempo da história*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- *Pedagogia Histórico-crítica, educação e revolução:* 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Autores Associados, 2017.

A propósito, vale aqui ressaltar que a comunidade acadêmica e científica já vem valorizado as contribuições do nosso Mestre há algum tempo, tendo concebido ao professor Saviani, até o momento, os seguintes Prêmios e Homenagens:

- Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação (1994).
- Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica (1997).
- Professor Emérito da UNICAMP (2002).
- Pesquisador Emérito do CNPq (2010).
- Prêmio Jabuti de 2008, 1º lugar na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise com "História das Ideias Pedagógicas no Brasil".
- Prêmio Jabuti de 2014, 2º lugar na categoria Educação com "Aberturas para a História da Educação".
- Prêmio Jabuti de 2016, 2º lugar na categoria Educação, com "História do tempo e tempo da história".

Convém aqui, ainda, lembrar, que o professor Saviani foi o criador do HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – coletivo nacional de pesquisa articulado em todo o território nacional, que influencia o trabalho e as pesquisas de inúmeros professores mundo afora.

Agregue-se, ainda, às considerações citadas ao longo deste discurso panegírico direcionado ao Professor Dermeval Saviani, que a maior de todas assuas contribuições encontra-se na dinâmica, validade e atualidade do seu pensamento educacional – de cunho revolucionário, sempre em favor da classe trabalhadora –, que vem servindo, atualmente, para fundamentar as frentes de luta dos educadores brasileiros – defensores do ensino público, gratuito e estatal, socialmente referenciado e de qualidade –, tendo em vista o momento histórico de profundas perdas e retrocessos sociais pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016,que levou Michel Temer à Presidência da República. Orquestrado pelos setores mais conservadores, reacionários e fascistas da sociedade brasileira, o Golpe de 2016 trouxe drásticas consequências ao país, cuja democracia começou a vivenciar um período de obscurantismo e retrocessos nunca antes visto na história política do Brasil, onde históricas conquistas democráticas e trabalhistas vêm sendo desconstruídas para implantar uma autêntica República de Empresários.

Fundamentando-se na perspectiva cultural histórico-proletária, nas bases da psicologia histórico-cultural, no materialismo histórico e dialéticoe na filosofia da práxis, Saviani elaborou a Pedagogia Histórico-crítica, a partir da qual seria possível superar as contradições educacionais que existem nas escolas brasileiras.

Convidando os educadores a se colocarem na perspectiva da classe trabalhadora, o desafio da perspectiva cultural histórico-proletária é "romper" com a velha concepção de cultura dominante (enciclopédico-burguesa), para que o saber escolar, historicamente dominado e controlado pela burguesia, possa também ser apropriado

pela classe trabalhadora, e que, uma vez de posse desse saber – do saber "burguês" – a classe trabalhadora o desarticule dos interesses da burguesia reacionária e conservadora, e o coloque a serviço da sua classe.

Para Saviani (2015), na atual conjuntura das sociedades que, como a brasileira, estão divididas em classes com interesses antagónicos, o sistema escolar se estrutura de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado – isto é, a lógica do vil metal. Na perspectiva favorável aos interesses da classe dominante, o sistema escolar estrutura-se de modo fragmentado, e o acesso ao conhecimento assume um caráter profundamente desigual e seletivo. Para o professor Savianiisso acontece de forma camufladapelo discurso de respeito às diferenças culturais, e pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurado pelas tecnologias da informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudançasconstantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentidoda precarização.

No entanto, na sua obra intitulada "Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar" (SAVIANI e DUARTE, 2012), nosso mestre nos ensina que há uma alternativa possível para a educação nacional, pautada pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, FAVORÁVEL AOS INTERESSES DA CLASSE TRABALHADORA.

Apelando à lógica dialética que caracteriza as construções e abstrações do seu pensamento, o professor Saviani (2012) nos ensina que as contradições características das sociedades divididas em classes não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam movimentos. No caso da educação escolar, o movimento contrário à lógica da reprodução das desigualdades sociais e da manutenção do *status quo* nos indica a necessidade de defendermos UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA QUE, MESMO

INSERIDA NA SOCIEDADE CAPITALISTA, ESTEJA A FAVOR DOS INTERESSES DA CLASSE TRABALHADORA, NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA ESCOLA, ou seja, é imperativo que nós, professores e demais atores do sistema educacional, passemos a defender veementemente, e cada vez mais, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, na sua vida em sociedade, assim como a efetivação do direito à educação de qualidade, pública, gratuita e socialmente referenciada.

A construção de outra proposta educacional não deve ter como norte a reprodução e manutenção dos interesses das classes dominantes, mas sim a transformação social mediada pela prática educativa como elemento central no combate da marginalidade que assola setores significativos da nossa sociedade.

Trata-se de uma concepção pedagógica transformadora, que tem como horizonte o desenvolvimento de uma práxis revolucionária, oposta às tendências pós-modernas que emergem do contexto da reestruturação produtiva do capital e do avanço da ofensiva neoliberal. Para Dermeval Saviani (2015), a revolução é entendida como uma das mais expressivas formas de criatividade humana: "...a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências" (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 04). Para dar o necessário salto qualitativo que supere as desigualdades sociais que caracterizam as sociedades divididas em classes, a organização da nova sociedade deverá ter o domínio consciente das condições e contradições que caracterizavam a formação social anterior. Nesse sentido,

> ...cumpre não entender a revolução como um momento reduzido à tomada do poder político e econômico, mas como um processo de transformação da sociedade e das pessoas, cuja extensão temporal pode ser grande, particularmente se considerarmos a dimensão e a complexidade dos problemas que têm sido criados pelas

> estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder (Idem, p. 05).

Nesta perspectiva, a educação se torna um instrumento de luta a serviço das classes dominadas para a superação de sua subalternidade e, também, para a elevação do seu nível cultural (SAVIANI, 2013, p. 13).

As obras do professor Saviani têm se tornado leitura obrigatória para todos aqueles que pesquisam, estudam e trabalham nos programas de graduação e de pós-graduação em Educação, tanto no Brasil como em muitos outros países da América Latina. Importa aqui também acrescentar, que o professor Dermeval Saviani também vem prestando relevantes serviços ao desenvolvimento do ensino, da ciência e da cultura, seja transmitindo seus saberes através da publicação de livros, capítulos de livros, artigos de revistas; seja percorrendo as universidades brasileiras ministrando cursos e palestras desde a década de 1980; seja contribuindo, bem e bastante, na formação e qualificação de professores, mestres e doutores que vêm participando ao longo de décadas de cursos sob sua orientação, e de muitos outros que tiveram o privilégio de assistiras suas aulas.

Particularmente, a UFPB teve o privilégio de contar várias vezes com a presença do professor Saviani em atividades vinculadas ao nosso programa (PPGE), bem como na condição de palestrante em eventos acadêmicos, agindo direta, próxima e eficientemente para a formação dos nossos docentes, e por conseguinte, para o desenvolvimento desta universidade.

As considerações supracitadas nos embasamde subsídios para concluir que o pensamento pedagógico do professor Dermeval Saviani se tornou um referencial teórico fundamental e imprescindível para os intelectuais orgânicos e para os movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade da educação brasileira, e para os que almejam uma sociedade mais justa e mais humana – enfim, socialista.

Por estes motivos é quesolicitamos junto às autoridades da nossa Universidade – a UFPB, que neste dia, em que se cumprem 100 anos da gloriosa Revolução de Outubro de 1917 – a Revolução Russa[82] –, seja outorgado, ao professor **Dermeval Saviani**, um justoe merecido reconhecimento pela sua valiosa e excelente contribuição para o desenvolvimento da educação e da cultura, o honrosoTítulo de **Doutor *Honoris Causa***.

Viva o professor Dermeval Saviani!
Viva a escola pública!
Abaixo o Golpe de 2016!
Viva a democracia!

Referências

SAVIANI, D. e DUARTE. N. **Pedagogia Hustórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Entrevista. In: HERMIDA, J. F. e LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª. ed. ampliada e revisada. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

82 Considerada por muitos especialistas e historiadores como um dos mais importantes acontecimentos do século XX, a Revolução Bolchevique aconteceu no dia 25 de outubro, correspondente ao calendário juliano, que na época era o calendário vigente. Esse dia corresponde ao dia 07 de novembro do calendário atual (ocidental).

PRONUNCIAMENTO NA CERIMÔNIA DE OUTORGA DO TÍTULO DE "DOUTOR HONORIS CAUSA" PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA EM 07/11/2017

Dermeval Saviani [UNICAMP]

Cumprimentando os membros da Mesa na pessoa da Magnífica Reitora Margareth de Fátima Diniz, quero agradecer às instâncias acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba pelas quais tramitou a proposta, a insigne deferência de me conceder o título de "Doutor Honoris Causa", cuja cerimônia de outorga ocorre nesta data de 7 de novembro quando estamos, coincidentemente, comemorando os 100 anos da Revolução Soviética.

Faço esse registro porque se trata, sem dúvida, do principal acontecimento do século XX. Efetivamente, a Revolução vitoriosa em 25 de outubro de 1917 pelo calendário juliano então vigente na Rússia, que corresponde a 7 de novembro no nosso calendário, foi pioneira ao conduzir ao poder num imenso império a classe trabalhadora quebrando a unidade burguesa no nosso planeta. Essa quebra da unidade burguesa foi fundamental para assegurar a sobrevivência da humanidade, pois foram os sacrifícios inauditos do povo russo que permitiram ao Exército Vermelho fazer recuar as tropas nazistas avançando até o cerco de Berlim e, na confluência com as forças aliadas ocidentais, determinar a capitulação alemã. E os números são eloquentes colocando a União Soviética como o país que, de longe, sofreu as maiores perdas em vidas humanas: 24.000.000 de mortos em comparação com a Alemanha com 7.503.000, França 600.000, Reino Unido 450.900 e Estados Unidos 419.400. O contraste é ainda maior quando se consideram as perdas civis, aparecendo a União Soviética com 18.184.000 mortos e a Alemanha com 1.970.000. E, após 1945, no

contexto da guerra fria foram os avanços sociais na União Soviética que levaram os países europeus a instituir o que ficou conhecido como "Estado de Bem-Estar Social". Fundamental também para a sobrevivência da humanidade foi o desenvolvimento científico que transformou a União Soviética em potência nuclear instituindo um equilíbrio dissuasor do risco da utilização da energia nuclear para fins bélicos que conduziria a uma escalada de destruição incontrolável. Hoje, com a desintegração da União Soviética, desmontou-se o Estado de Bem-estar Social, mas a manutenção de mais de um país detentor do poder nuclear tem assegurado um equilíbrio, ainda que instável, entre as principais potências mundiais. Portanto, a Revolução Russa, independentemente do julgamento que se faça sobre ela, constituiu-se numa inegável virada histórica deixando-nos um legado que não pode ser desprezado.

Magnífica Reitora e excelentíssimos membros da Mesa. Sinto-me literalmente honrado com a alta dignidade que me é concedida num momento grave da vida nacional. Permitam-me, pois, começar pelo registro que fiz em 16 de maio do corrente ano quando me foi concedido o mesmo título pela Universidade Tiradentes, de Sergipe. Lembrava eu que em 15 de outubro de 2002, quando da cerimônia em que me foi concedido o título de Professor Emérito da UNICAMP, já havia ocorrido, em 6 de outubro, o primeiro turno das eleições presidenciais. E em 27 de outubro, tendo na disputa Lula e José Serra, realizou-se o segundo turno com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva. Pela primeira vez na história do país um migrante nordestino transformado em líder operário chegava à Presidência da República. E a transmissão do cargo realizada sem sobressaltos sinalizava para a consolidação da nossa jovem democracia que havia sido restabelecida há menos de duas décadas após 21 anos de ditadura. Alimentávamos, então, a certeza de que o Brasil estava finalmente vacinado contra qualquer tentativa de golpe que viesse afastá-lo do Estado Democrático de Direito. Ledo engano.

Hoje, apenas quinze anos depois, estou sendo agraciado com esse título de Doutor “Honoris Causa” numa situação totalmente diferente. A expectativa de termos atingido a consolidação de nossa democracia não resistiu a treze anos e foi ela novamente golpeada. Desta vez, não com o recurso às Forças Armadas com o apoio da CIA, a Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos. Agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente naqueles em que os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia (a chamada “primavera árabe”), assim como na Rússia e Ucrânia e ainda se mantém na Síria com uma devastadora e interminável guerra civil. Na América do Sul, após o Paraguai, os alvos imediatos estão sendo o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador. Na Argentina a vitória eleitoral da direita tornou desnecessário o golpe jurídico-parlamentar.

É nesse contexto que se consumou, em 31 de agosto de 2016, o golpe mediante o qual o Senado Federal destituiu da presidência da República Dilma Rousseff, reeleita democraticamente num pleito disputadíssimo. Ao desrespeitar a Constituição depondo uma presidenta sem a tipificação do crime de responsabilidade, quebrou-se a institucionalidade democrática, abrindo-se as portas para toda sorte de arbítrio com constantes violações dos direitos dos cidadãos. Encontramo-nos, pois, num verdadeiro Estado de Exceção evidenciado por diversos fatos que não tenho tempo de arrolar aqui. Limito-me, pois, a registrar o caso da primeira vítima fatal provocada por essa escalada de arbítrio que tomou conta do país. Trata-se do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina a cuja memória presto, nesta cerimônia, minha homenagem. Foi ele levado ao suicídio por uma prisão injusta, sem provas, diante de uma acusação sobre fato que sequer ocorreu

em sua gestão. Conduzido à Polícia Federal ele foi despido, submetido a revista com suas partes íntimas inspecionadas como se estivesse escondendo algo ali, vestido com roupa de presidiário, acorrentado e jogado numa prisão de segurança máxima, conforme entrevista do Desembargador Lédio Rosa de Andrade à TV Floripa. Libertado no dia seguinte, foi afastado de sua função de reitor e proibido de entrar na universidade. Diante dessa humilhação e convencido de que, com a sanha fascista que vem tomando conta do país não teria como se defender concluiu, como leitor assíduo de Shakespeare, que o único recurso de que dispunha para se contrapor à ignomínia e alertar a população, era a tragédia. Não tendo medo da morte, o que demonstrou em sua luta tenaz contra a ditadura, optou pelo suicídio. Por meio desse ato o Reitor, Prof. Luiz Carlos Cancellier de Olivo, nos deu, com a tragédia da própria morte, sua última lição: a dignidade humana não tem preço, devendo ser defendida até mesmo com o sacrifício da própria vida.

Vê-se, então, que a causa de seu suicídio vai além de questões psicológicas ou dramas pessoais, residindo no terrorismo de Estado uma vez que, em consequência do golpe político, perdeu vigência o Estado Democrático de Direito. Todas essas arbitrariedades vêm sendo acobertadas por versões divulgadas pelas autoridades com a cumplicidade da grande mídia que não apenas transmite como verdadeiras as versões falsas, mas esconde os fatos reais. A esse respeito é eloquente o suicídio do reitor encoberto pela mídia com o manto de um silêncio acumpliciado. E, quando não prevalece o silêncio absoluto, a notícia é dada com distorção induzida, como se pode ver pela forma como o **G1** de Santa Catarina, o órgão eletrônico de informações da Rede Globo, deu a notícia registrando em letras garrafais: **“Você viu? Morte do reitor da UFSC, suspeito de agredir mãe idosa e as mais lidas do G1 SC”.**

E só depois de estampar em tamanho grande a foto do reitor, deixando um bom espaço entre a manchete principal e a secundária,

traz, em letras menores, a informação: "Luiz Carlos Cancellier foi encontrado morto em um shopping da capital. Em Lages, homem foi preso suspeito de agredir idosa de 84 anos".

Fica clara, aí, a manipulação da notícia com a indução dos leitores, em especial aqueles que consultam a internet limitando-se às manchetes principais, à conclusão de que o motivo da prisão e consequente suicídio do reitor tenha sido a agressão à própria mãe, além de tudo, idosa.

Para esse caso vem a propósito a manifestação da estudante Ana Júlia que, diante da morte de um aluno numa das escolas ocupadas em Curitiba, lançou aos deputados na Assembleia Legislativa o libelo: suas mãos estão sujas de sangue. Sim, dentre as várias mãos que empurraram o reitor para a morte encontram-se, além daquelas de parte dos representantes do judiciário e da polícia, as mãos da grande mídia. E a população, de modo geral, fica alienada diante da grave situação que estamos vivendo. Por esse caminho vai se escancarando o estado de ditadura e, o que é pior, uma ditadura com a participação do próprio judiciário, o que significa que os atingidos não terão a quem recorrer. Enfim, é preciso resistir a essa escalada do arbítrio antes que seja tarde demais. Resta, agora, a resistência ativa de todos os inconformados com as injustiças para buscar restabelecer a institucionalidade democrática a duras penas conquistada após 21 anos de ditadura militar, que o atual Congresso destruiu mediante uma deslavada compra de votos conforme denunciou o doleiro Lucio Funaro referindo-se diretamente a Eduardo Cunha, o desencadeador do processo de impeachment.

O grupo hoje no poder revela-se disposto a cumprir à risca a agenda neoliberal derrotada nas urnas submetendo o país aos interesses do mercado financeiro internacional, o que acarreta a desindustrialização e o retorno à chamada "vocação agrícola do Brasil" disponibilizando não só as áreas agricultáveis, mas também as de preservação com o sacrifício do meio ambiente para satisfazer os

interesses dos grandes proprietários de terras nacionais e estrangeiros. É oportuno, portanto, refletir sobre o significado do que dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 225: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

E o que foi que a Constituição proclamou ao definir o meio ambiente como "bem de uso comum do povo"? "Bem de uso comum" significa algo que não é propriedade privada e nem mesmo propriedade pública. É, sim, bem de natureza difusa e, como tal, ninguém dele pode dispor para desfrute próprio ou de grupos, por mais numerosos que sejam. Consequentemente, o que é facultado a toda a população em relação ao meio ambiente, enquanto bem de natureza difusa, é exclusivamente o direito de uso associado ao dever de todos de assegurar esse mesmo direito às gerações futuras. Entretanto, é sobre as terras preservadas ambientalmente que agora ocorre o avanço desenfreado do chamado "capitalismo verde" que, embora sob roupagem ecológica e supostamente sustentável, de fato é o mesmo modelo imperialista e expansionista da época do colonialismo.

Estamos, portanto, diante de uma grave ameaça à existência da humanidade e de todo o planeta. Precisamos, pois, colocar um freio a essas ambições desmedidas de empresários e banqueiros nacionais e estrangeiros alinhados com o dito "capitalismo verde", cabendo-nos a responsabilidade de assegurar às gerações presentes e futuras o pleno direito de uso dos bens de natureza difusa consolidando a manutenção e melhoria de suas condições de preservação e desenvolvimento.

Com esse pronunciamento neste ato em que me é outorgado pela Universidade Federal da Paraíba o título de Doutor "Honoris Causa" acredito estar procedendo em consonância com o espírito do título e da instituição que o concede uma vez que a prerrogativa que as universidades têm de conceder títulos de doutor "honoris

causa" decorre da responsabilidade social da universidade pois o título é normalmente dirigido às pessoas que se considera terem prestado relevantes serviços à sociedade. É, pois, no espírito da estrita responsabilidade social que tenho para com a educação das novas gerações das quais depende o futuro do nosso país, que eu não podia deixar de me posicionar criticamente diante da atual situação brasileira. Espero, assim, estar fazendo jus à honraria que generosamente me foi concedida pela Universidade Federal da Paraíba neste, para mim memorável, dia 7 de novembro de 2017 em João Pessoa. Muito obrigado!

Sobre os autores e as autoras

Adriana Marrero

Doctora en Sociología y Antropología Social, Universidad de Salamanca, (2002), Magister en Educación (CIEP-IDRC, 1994), Licenciada en Sociología (1989) y Profesora de Educación Media (1984). Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de la República (Uruguay), investigadora y profesora de Sociología de la Educación y Teoría Sociológica, hasta el 31/12/2019. Ex Profesora Titular y Directora del Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Universidad de la República. Fue profesora invitada de múltiples universidades de Europa y América. Visiting Fellow of the Institute of Knowledge of the University of London. Más de 170 publicaciones entre libros, artículos académicos, capítulos de libros y congresos. Directora de 57 tesis finalizadas de grado y postgrado. Numerosas participaciones en Congresos Internacionales como conferencista o integrante de paneles. Consultora internacional para la Unión Europea, OEA, PNUD, UNESCO.

Alicia Cabezudo

Profesora Emérita en la especialidad Metodologia y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina y de la CATEDRA UNESCO de la Cultura de Paz y Derechos Humanos, de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Su área de especialización es la Educación para la Democracia, Ciudadania, Cultura de la Paz y Derechos Humanos, temas sobre los cuales desarrolla atividades de formación, investigación y enseñanza.

Ana Carolina Galvão

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, Araraquara), professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

Federal do Espírito Santo, líder do Grupo de Pesquisa "Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar" e membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES). E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

Anselmo Alencar Colares

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". E-mail: anselmo.colares@gmail.com

Dermeval Saviani

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), tendo recebido o título de "Doutor Honoris Causa" da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

Elenise Pinto de Arruda

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado Acadêmico (Associação em Rede – Polo Santarém/UFOPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". E-mail: elenisearruda@hotmail.com

Elisane Fank

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente doutoranda em Educação na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE-UFPR. Professora Pedagoga da rede estadual de Ensino do Paraná e pesquisadora do NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica – UFPR. E-mail: elesanepedagogico@gmail.com

Gaudêncio Frigoto

Graduado e bacharel em Filosofia (1971), graduado em Pedagogia (1973) pela Unijui. Mestre em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro (1977) e doutor em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Atualmente é professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular (aposentado) de Economia Política da Educação, na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador AI Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Certifica e Tecnológica (CNPq). Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Foi membro representante do Brasil no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), com sede em Buenos Aires e fundador e coordenador do G T Trabalho e Exclusão Social do mesmo Conselho. Atualmente é membro do Comitê Acadêmico do Instituto de Pensamiento y Cultura de America Latina (IPECAL) com sede na cidade do México. Agraciado com o Prêmio CORA CORALINA pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação na 36ª Reunião Anual conferido em 01.10.2013 pela contribuição dada à inclusão educacional. Agraciado com o prêmio "Luta pela Terra – 30 anos do MST, " pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-terra em 25.01.2015.

Geraldo Balduíno Horn

Doutor em Educação pela Univesidade de São Paulo (FEUSP). Professor de Metodologia e Prácia de Ensino de Filsofia e do PPGE em Educação – Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Coordenador do NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica – UFPR.

Jailton de Souza Lira

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas. Possui Licenciatura em História, Especialização em Direitos Humanos, Mestrado e Doutorado em Educação. Tem interesse na área de História, financiamento da educação, Planos de Cargos e Carreiras Educacionais, políticas educacionais, gestão democrática da educação, Direitos Humanos e movimento sindical.

Jorge Fernando Hermida

Uruguaio naturalizado brasileiro. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Professor da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da UFPB. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE, nível Mestrado e Doutorado) e do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes, ambos do Centro de Educação da UFPB. Possui Mestrado em Educação Motora (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Pós-doutorado no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidade de Salamanca, Espanha (2009-2010). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho – Membro do HISTEDBR Nacional, cadastrado no CNPq. Foi Pesquisador Visitante no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidad de Salamanca, Espanha, nos anos 1999, 2000 e 2001. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Educação

Infantil, Gestão Escolar Democrática, História da Educação e Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal. Autor de vários livros e artigos de revista sobre esses temas educacionais. Atualmente é Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da UFPB (PPGE-UFPB).

José Claudinei Lombardi

Decano da Faculdade de Educação da UNICAMP. É professor titular, livre-docente e doutor em de Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Bolsista do CNPq.

Juliana Campregher Pasqualini

Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (Centro de Pesquisa Sociocultural e de Teoria da Atividade) (CSAT) da University of Bath, Inglaterra. Coordenou de 2011 a 2016 o projeto de extensão universitária que produziu a "Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP". Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, formação de professores e processos grupais.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado Acadêmico (Associação em Rede – Polo

Santarém/UFOPA). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq – Brasil (nº do processo 304018/2018-0). E-mail: lilia.colares@hotmail.com

Pauliane Gonçalves Moraes·

Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, Mestre em Educação, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e membro do Grupo de Pesquisa "Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar". E-mail: paulianerhodes@gmail.com

Soraya Franzoni Conde

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e dos PPGE e PPGSS da UFSC. Doutora em Educação e Mestre em Sociologia Política pela UFSC. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho/TMT. Coordenadora do Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância – GETEI. Autora do livro "A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense" (Em Debate, UFSC) e co-autora do livro A persistência do trabalho infantil na agricultura e na indústria catarinense. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Bolsista Capes – Print pelo projeto Repositórios de Práticas Educativas (CAPES/PRINT/UFSC) na City University of New York, 2020.

Tiago Nicola Lavoura

Pós-doutor em Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal); Pós-doutor no PPGE da UNESP/Campus Araraquara. Doutor em Educação pela UFMG. Possui graduação em Educação Física pela UNIMEP. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF).

"Neste sentido, os autores desta coletânea de textos compõem o coletivo de professores que defendem a educação pública, estatal, gratuita e socialmente referenciada, por considerá-la essencial para que os filhos da classe trabalhadora possam aceder aos conhecimentos e saberes historicamente produzidos pela humanidade, na sua vida em sociedade. Os professores deste coletivo também se identificam com os preceitos e princípios da Pedagogia Histórico-crítica por várias razões: por ela ser emancipadora, libertadora e radicalmente democrática; porque ela propõe o desafio histórico da socialização do conhecimento e da defesa do direito à educação para todos os filhos da classe trabalhadora; e ainda, por ela propor a apropriação do saber "burguês", que caracteriza a perspectiva cultural acadêmico-burguesa, para dotar esse saber (burguês) de novos significados, de modo que possa ser colocado a favor dos interesses da classe que vive do trabalho e da emancipação social".

Jorge Fernando Hermida

ISBN 978-65-5942-153-4